HAL
open science

# Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative

Laurence Buson

## To cite this version:

Laurence Buson. Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2009. Français. NNT : . tel-00440455

**HAL Id: tel-00440455**

**https://theses.hal.science/tel-00440455**

Submitted on 10 Dec 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ STENDHAL - GRENOBLE III
LABORATOIRE LIDILEM - EA 609
École Doctorale *Langues, Littérature et Sciences Humaines* - ED 0050

# VARIATION STYLISTIQUE ENTRE 5 ET 11 ANS ET RÉSEAUX DE SOCIALISATION SCOLAIRE : USAGES, REPRÉSENTATIONS, ACQUISITION ET PRISE EN COMPTE ÉDUCATIVE

THÈSE

Dirigée par JACQUELINE BILLIEZ

Présentée en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences du Langage

Soutenue le 30 novembre 2009

LAURENCE BUSON

Composition du Jury :

| | | |
|---|---|---|
| Jacqueline BILLIEZ | Professeure, Université Grenoble III | Examinateur |
| Josiane BOUTET | Professeure, IUFM - Paris IV, Paris VII | Rapporteur |
| Jean-Pierre CHEVROT | Professeur, Université Grenoble III | Examinateur |
| Françoise GADET | Professeure, Université Paris X | Rapporteur |
| Frédéric TUPIN | Professeur, Université de Nantes | Examinateur |

*Un immense merci…*

… à Jacqueline Billiez qui, avec toute l'humanité et la pertinence d'une directrice de thèse exemplaire, m'a encadrée, encouragée et fait confiance depuis le DEA, et sans qui toute cette aventure n'aurait jamais été possible.
… à Françoise Gadet et Jean-Pierre Chevrot qui se sont intéressés à mon travail et qui ont su, à maintes reprises, me dispenser de précieux conseils.
… à Josiane Boutet et Frédéric Tupin qui ont accepté d'évaluer mon travail et de faire partie de mon jury.
… à tous les enseignants qui m'ont gentiment ouvert la porte de leur classe, à tous les enfants qui se sont prêtés à ce jeu plus ou moins drôle de l'enquête sociolinguistique ; à Anissa, Lilia et Nadine.
… à Gwendoline pour sa contribution au travail de transcription.
… aux collègues, "cobus" et néanmoins amis du Lidilem qui m'ont permis de travailler dans de bonnes conditions et dans une ambiance aussi dynamique que conviviale : Agnès, Jack, Françoise, Céline, Fanny, Myriam, Elisabetta, Eugénie, Thomas, Virginie, Agnès, Aïcha, Lucy, Olivier, Claude, Alexia, Zohra, Vannina, Ramona, Martine, Cathy, Séverine, Nathalie, Marinette, Cristelle, Cyril, Francis, Jean-Marc, Catherine, Charlotte, Patricia, Giovanni, Coralie, Isabelle(s), Josée, Véronique, et tous les autres !
… aux relecteurs qui ont eu la gentillesse de sacrifier plusieurs heures de leur temps pour m'aider à améliorer mon manuscrit et y pourchasser les innombrables coquillettes : Aurélie, Saskia, Fanny, Françoise, Anna, Cyril, Nathalie, Myriam, mais aussi Françoise Gadet et Jean-Pierre Chevrot.
… à mes coachs : Mathieu, pour la hotline informatique, les 6H2P, les concours de mots, les concours de goûter, les concours d'horaires décalés à la fac, les heures de mise en page et de mauvaise humeur ; Aurélie, pour la gestion irréprochable de son-pote-endnote et son infinie sagesse dans les moments de craquage ; Nico pour son initiation au monde merveilleux des F0 ; Christian pour avoir preparé la mise en forme de Marie-Thérèse, pour les pdf qui tombent du ciel ; Ève pour m'avoir guidée dans l'univers hostile des statistiques.
… aux kOpin/Es des poucs du soir post-fac, pour les cancans et les rifougnages : Mimi, Mathieu, Aurélaï, Françoise, Francky, Fannaï, Luc, Nico, Dudu, Ninie, Tutune, Aïcha, Lucy, Anna, Luciane, et d'autres !
… à mes amis (enseignants) : Christine et Hubert, pour toutes leurs bonnes idées et tous les excellents moments passés ensemble à parler surtout d'autre chose, et Cec qui m'a supportée pendant une semaine en classe verte (ainsi qu'à plein d'autres moments d'ailleurs).
… aux âmes dévouées et charitables qui ont accepté quelques intrusions dans leur vie privée pour les besoins de la science : Ben, Jerem et Élise.
… à Ben qui sait tellement bien rendre légers tous les moments qui pèsent des tonnes.
… à ma mère, qui doit être ravie de voir que j'ai enfin fini mes études !
… et à tous mes amis "hors-fac" pour les apéros, les fêtes, les vacances, les footings, et autres exutoires : Cec, Jerem, Raph, Cyril, Sab, Ced, Mat, Ingrid, Pec, Marie, Guillaume, Manue, Philippe, Sandra, Élise, Arnaud, Zet, Alex, Vincent, Mag, Cat, Steph, Greg, Cyril, Nat, Seb, Audrey, Will, Ève, Mathieu, Céline, Delphine, Claude, Aurore, Philippe…

SOMMAIRE

INTRODUCTION ..... 1

CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE ..... 5

I. Cadrages théoriques ..... 5

I.1. Le style en sociolinguistique ..... 5

I.1.1. Des hésitations terminologiques aux errances conceptuelles : nommer et définir le(s) style(s) ..... 6

I.1.2. Variation stylistique et *idéologie du standard* : la co-existence de deux inconciliables ..... 11

I.1.3. Du style comme facteur au style comme phénomène variationnel multidimensionnel ..... 13

I.1.4. Variation sociale et variation stylistique : histoire d'un brouillage entre une image et son reflet ..... 26

I.1.5. Existe-t-il un répertoire stylistique ? ..... 32

I.2. La *souplesse stylistique* chez l'enfant : perspectives développementales et sociolinguistiques ..... 34

I.2.1. L'acquisition de la *souplesse stylistique* : l'influence du milieu social ..... 35

I.2.2. L'acquisition de la *souplesse stylistique* : l'influence du réseau socio-scolaire ..... 45

II. Problématique et hypothèses ..... 65

III. Orientations méthodologiques ..... 67

III.1. Cadrage méthodologique du recueil de données ..... 67

III.1.1. La posture de l'enquêteur ..... 67

III.1.2. Échantillons et données recueillies ..... 72

III.2. Cadrage méthodologique des analyses ..... 78

III.2.1. Les variables macrosociologiques ..... 78

III.2.2. Les variables microsociales : structure et mixité sociale des réseaux de pairs ..... 83

CHAPITRE 2 : LES REPRÉSENTATIONS DE LA VARIATION STYLISTIQUE CHEZ LES ENFANTS ENTRE 5 ET 11 ANS ..... 87

I. Éclairages théoriques : perception et discours sur la variation stylistique ..... 87
I.1. Comment se construisent les représentations du style : entre *saillance* et *stéréotypie* 88
I.1.1. Perception globale descendante et *stéréotypes* ..... 88
I.1.2. Perception ciblée ascendante et *saillance* ..... 91
I.1.3. Un processus perceptif et évaluatif en hélice ..... 96
I.2. Comment et à quel âge se développe une représentation consciente du style ? ..... 99
I.2.1. Le processus de décentration et de construction de l'intentionnalité dans la communication : concevoir l'autre en tant qu'interlocuteur ..... 100
I.2.2. La construction symbolique des rôles sociaux et leur mise en scène dans les jeux d'imitation du langage adulte ..... 103
I.2.3. Le développement moral de l'enfant : concevoir le bien et le mal parler ..... 108
I.2.4. La *compétence métapragmatique* chez l'enfant : de la semi-conscience de la variation au *savoir-dire* sur la variation ..... 111

II. Les représentations de la variation stylistique chez les enfants de 9 à 11 ans (étude 1) ... 119
II.1. Une étude préliminaire : protocole et principaux résultats ..... 119
II.1.1. Bref récapitulatif du protocole d'enquête ..... 119
II.1.2. Principaux résultats : trois grandes types de critères invoqués pour interpréter la variation stylistique et des écarts en fonction du profil social des écoles ..... 121
II.2. Hypothèses de recherche pour l'étude 1 ..... 125
II.3. Méthodologie du recueil de données pour l'étude 1 ..... 125
II.3.1. Le terrain : 6 écoles et 11 classes de CM de l'agglomération grenobloise ..... 125
II.3.2. Le protocole de recueil de données : entretiens directifs et improvisations contrôlées ..... 128
II.4. Les représentations de la variation stylistique chez des enfants de 9 à 11 ans et les facteurs qui les influencent ..... 138
II.4.1. Méthodologie de l'analyse des données pour l'étude 1 : un traitement qualitatif et quantitatif ..... 138
II.4.2. Approche qualitative des déclarations spontanées : critères d'évaluation des variétés et processus perceptif ..... 142
II.4.3. Analyse quantitative des facteurs *macro* et *micro* influençant les représentations ..... 150
II.5. Synthèse des résultats de l'étude 1 ..... 159

**III. Les représentations de la variation stylistique chez les enfants de 5 à 9 ans (étude 2) ...162**
III.1. Hypothèses de recherche pour l'étude 2 ... 162
III.2. Méthodologie du recueil de données pour l'étude 2 ... 163
III.2.1. Description de l'échantillon de l'étude 2 ... 163
III.2.2. Protocole de recueil de données de l'étude 2 ... 164
III.2.3. Protocole d'analyse des données pour l'étude 2 ... 165
III.3. L'âge comme principal facteur influençant les représentations... 168
III.3.1. L'influence de l'âge sur les réponses spontanées des enfants... 168
III.3.2. Les jugements sur le locuteur : *parler poli* pour la variété formelle et *parler normal* pour la variété informelle ... 173
III.3.3. Les CE1/CE2 davantage sensibles au critère de familiarité/distance avec l'interlocuteur... 176
III.3.4. Les enfants plus âgés davantage sensibles à la situation d'interaction et à la norme que les plus jeunes ... 177
III.4. Analyse de l'influence du réseau social sur les représentations de la variation stylistique ... 179
III.4.1. L'effet du réseau social sur les commentaires spontanés : une tendance qui reste à confirmer ... 179
III.4.2. L'effet du réseau social sur l'indice de référence à l'interaction... 180
III.5. Synthèse des résultats de l'étude 2... 181

**IV. Mise en perspective des résultats des deux études ...183**

CHAPITRE 3 : ACQUISITION DE LA *COMPÉTENCE COMMUNICATIVE* ET MODES DE SOCIALISATION LANGAGIÈRE : LES PRATIQUES STYLISTIQUES D'ENFANTS DE 10/11 ANS DANS DIFFÉRENTS RÉSEAUX SOCIO-SCOLAIRES ...187

**I. Éclairages théoriques : acquisition de la *compétence communicative* et socialisation langagière ...187**
I.1. Quelques définitions et enjeux ... 187
I.2. Des pratiques stylistiques précoces : la *compétence communicative* de la petite enfance à la préadolescence ... 191
I.3. L'expérience de la communication asymétrique et l'apprentissage des conventions sociales... 193
I.3.1. Ce qu'il faut dire et ne pas dire, et comment le dire : des règles explicites ... 194
I.3.2. La transmission implicite des règles socio-culturelles qui régissent les interactions ... 197
I.4. Le discours adressé à l'enfant par les enfants eux-mêmes : mise en abyme de l'*input* variationnel des adultes... 197

I.5. Les échanges multipartites en famille et à l'école : le rôle des pairs dans la socialisation langagière ..... 199

I.5.1. Les frères et sœurs comme partenaires conversationnels privilégiés ..... 200

I.5.2. La cour de récréation ..... 201

I.6. Sous quel angle analyser les pratiques stylistiques ? Le choix du niveau pragmatique et des marqueurs discursifs ..... 203

I.6.1. Pourquoi et comment étudier le style par le prisme de variables pragmatiques ? ..... 203

I.6.2. Les marqueurs discursifs comme marqueurs stylistiques ..... 205

**II. Hypothèses de recherche ..... 212**

**III. Méthodologie du recueil de données ..... 213**

III.1. Les deux terrains d'enquête : les écoles Portail Rouge et Vercors ..... 213

III.2. Le choix des sujets ..... 214

III.2.1. Le profil social des 8 filles ..... 214

III.2.2. Les réseaux socio-scolaires des 8 filles ..... 216

III.3. Le protocole de recueil de données ..... 221

III.3.1. Des enregistrements écologiques ..... 221

III.3.2. Une enquête préliminaire pour repérer et choisir les variables pertinentes pour l'analyse ..... 222

**IV. Analyse des données : choix des variables et mise en évidence de l'influence du réseau social sur les pratiques langagières ..... 224**

IV.1. Méthodologie de l'analyse des données ..... 224

IV.1.1. L'enquête préliminaire ..... 224

IV.1.2. Protocole d'analyse pour l'enquête principale ..... 229

IV.2. Les résultats de l'étude 3 : des répertoires stylistiques différents selon le contexte socio-scolaire ..... 231

IV.2.1. *Hein* et *oh* : des marqueurs discursifs à valeur informelle ..... 231

IV.2.2. Des écarts plus grands entre usages formels et informels dans l'école Portail Rouge : le rôle possible du réseau social sur l'amplitude du répertoire stylistique ..... 231

**V. Éléments de discussion : mise en évidence de l'*effet contexte* sur les pratiques stylistiques ordinaires des 8 filles ..... 236**

**CHAPITRE 4 : ANALYSER LA *SOUPLESSE STYLISTIQUE* ..... 241**

**I. Cadrages théoriques : *style-shifting*, *style-switching* et *code-switching* : ce que nous apprend la recherche sur le plurilinguisme ..... 241**

I.1. Un retard dans l'évolution théorique, malgré un parallèle ancien ..... 241

I.2. Comment combiner les deux approches ? ..... 244

**II. La *souplesse stylistique* : mettre en perspective les représentations et les pratiques dans des analyses qualitatives ..... 248**

II.1. Les jeux de rôles : à la frontière entre représentations et pratiques ..... 248

II.1.1. La mise en scène du blouson perdu ..... 249

II.1.2. La mise en situation de la lecture offerte et du journal télévisé : raconter Barbe Bleue comme le ferait la maîtresse, et un événement comme le ferait un journaliste . 251

II.2. La *souplesse stylistique* dans les conversations ordinaires : analyses et interrogations méthodologiques ..... 261

II.2.1. Marianne : une illustration de la difficulté méthodologique à appréhender le phénomène de *souplesse stylistique* dans toute sa diversité ..... 261

II.2.2. Mélissa : le choix problématique des variables d'analyse ..... 264

II.2.3. LauraS : la nécessaire prise en compte du contexte de l'interaction et des rôles sociaux endossés dans l'échange ..... 266

II.2.4. Morgane et Abir : la nécessaire mise en perspective des analyses quantitatives et qualitatives ..... 270

II.2.5. LauraG, Lilia et Dahlia : quelques illustrations de la notion d'*amplitude des répertoires stylistiques* ..... 274

II.3. Des moments privilégiés pour observer la *souplesse stylistique* des enfants : analyse de quelques *commutations stylistiques* ..... 279

II.4. Le parallèle entre *style-shifting* et *code-switching* : quelques illustrations à partir des représentations et des pratiques ..... 283

II.4.1. Dévalorisation des styles et des langues, jugés à l'aune de certains locuteurs prototypiques ..... 283

II.4.2. Discours sur le *eux/nous*, provocation, plaisanterie, emphase ..... 284

II.4.3. Convergence, reprise et stylisation de la parole de l'autre ..... 287

CHAPITRE CONCLUSIF : MISE EN PERSPECTIVE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS, DES RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES, ET DES ENJEUX SOCIO-ÉDUCATIFS ET DIDACTIQUES 293

I. Quelques réflexions épistmologiques et méthodologiques ..... 293

II. Éclairages didactiques : quelques pistes pour la formation des enseignants ..... 296

II.1. Les Instructions Officielles et les manuels : quelles ressources les enseignants peuvent-il espérer exploiter ? ..... 296

II.1.1. La variation stylistique dans les programmes de l'école primaire : la portion congrue ..... 296

II.1.2. Le style dans les manuels de français : explorer et exploiter l'existant ? ..... 298

II.1.3. S'inspirer des ressources du Français Langue Étrangère ? ..... 302

II.2. Favoriser une approche didactique plurinormaliste et le développement des *compétences métapragmatiques* : vers un *éveil au(x) style(s)* ..... 304

II.3. Amener les enseignants à questionner leurs propres représentations et pratiques stylistiques ..... 309

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES ..... 315

ANNEXES ..... I

## TABLE DES ILLUSTRATIONS

*Figure 1 : Vision d'ensemble de l'enquête* ..... *4*

Tableau 1 : Probabilité de passage en 4ème, selon l'appartenance sociale individuelle et la tonalité sociale du contexte de scolarisation (%) ..... 54

*Figure 2 : Positionnement de l'enquêteur dans les différentes études* ..... *70*

*Figure 3 : Panorama des données recueillies* ..... *73*

Tableau 2 : Indices sociaux correspondant aux professions des parents ..... 80

Tableau 3 : Détermination du milieu social des enfants ..... 80

*Figure 4 : Exemple de schéma de réseau socio-scolaire* ..... *84*

Tableau 4 : Échantillon de l'enquête préliminaire ..... 120

Tableau 5 : Répartition des rôles pour les quatre saynètes ..... 120

*Figure 5 : Résultats de l'enquête préliminaire par type d'école* ..... *124*

Tableau 6 : Profil social des écoles ..... 126

Tableau 7 : Mixité sociale des dyades préférentielles dans les six écoles ..... 127

Tableau 8 : Répartition des sujets de l'étude 1 ..... 127

Tableau 9 : Répartition des enfants de milieu défavorisé en fonction de la mixité de l'école et de la dyade préférentielle ..... 127

Tableau 10 : Improvisations contrôlées (phase de test) avec Lilia et Anissa ..... 131

Tableau 11 : Questions sur la famille et le réseau ..... 136

Tableau 12 : Catégories proposées dans l'étude 1 pour décrire le locuteur des variétés formelles et informelles ..... 136

Tableau 13 : Catégories proposées dans le guide d'entretien ..... 137

Tableau 14 : Calcul des points pour Rn ..... 140

Tableau 15 : Calcul des points pour Ri ..... 141

*Figure 6 : Types de réponses obtenues à la question ouverte de l'étude 1* ..... *143*

*Figure 7 : Moyennes des scores de Ri en fonction des milieux sociaux* ..... *151*

*Figure 8 : Moyennes en fonction du milieu social pour l'indice Ri découpé en deux groupes de réponses* .. *153*

*Figure 9 : Scores de Rn en fonction de l'âge et des milieux sociaux* ..... *154*

Tableau 16 : Références spontanées au critère de l'interaction chez les enfants issus de milieu défavorisé en fonction du profil de l'école ..... 156

Tableau 17 : Répartition des enfants de l'échantillon par MS et par mixité de la dyade ..... 157

*Figure 10 : Moyenne des scores de Ri en fonction du milieu social et de la mixité de la dyade préférentielle* ..... *158*

*Figure 11 : Moyenne des scores pour les commentaires spontanés en fonction du milieu social et de la mixité de la dyade préférentielle* ..... *159*

*Figure 12 : Proposition de schématisation pour le processus de construction des représentations de la variation stylistique* ..... *160*

Tableau 18 : Répartition de l'échantillon pour l'étude 2 ..... 163

Tableau 19 : Répartition des MS- dans les écoles EP et non EP ..... 163
Tableau 20 : Répartition des sujets en fonction de la mixité des dyades ..... 164
Tableau 21 : Critères retenus pour l'étude 2 ..... 166
Tableau 22 : Calcul des points pour Rn bis ..... 167
Tableau 23 : Calcul des points pour Ri bis ..... 167
*Figure 13 : Types de réponses obtenues à la question ouverte de l'étude 2 ..... 168*
Tableau 24 : Non-réponse et référence au contenu uniquement, en fonction de la classe d'âge ..... 169
Tableau 25 : Perception de la variation sans attribution de valeur sociolinguistique, en fonction de la classe d'âge ..... 170
Tableau 26 : Réponses non explicitement sur la valeur du style, en fonction de la classe d'âge ..... 170
*Figure 14 : Pourcentage d'enfants dans chaque tranche d'âge faisant un commentaire métalinguistique spontané ..... 171*
Tableau 27 : Références à l'interaction et à la norme en fonction de la classe d'âge ..... 172
*Figure 15 : Critères retenus pour évaluer le locuteur pour les deux variétés entendues ..... 173*
Tableau 28 : Types de réponses pour la variété formelle en fonction du MS ..... 174
Tableau 29 : Types de réponses pour la variété informelle en fonction du MS ..... 174
*Figure 16 : Critères retenus pour évaluer le locuteur pour les deux variétés entendues en fonction de la classe d'âge ..... 175*
*Figure 17 : Pourcentages de réponses attendues pour caractériser la relation à l'interlocuteur, en fonction de la classe d'âge ..... 176*
*Figure 18 : Moyennes des scores de Ri bis et Rn bis en fonction de la classe d'âge ..... 178*
*Figure 19 : Référence au critère du statut social du locuteur en fonction de la classe d'âge ..... 178*
*Figure 20 : Commentaires spontanés métalinguistiques ou épilinguistiques en fonction de la classe d'âge 180*
*Figure 21 : Moyennes au score Ri bis en fonction de la mixité de la dyade préférentielle ..... 181*
*Figure 22 : Commentaire métapragmatique spontané pour les deux études ..... 183*
Tableau 30 : Mixité sociale des écoles Portail Rouge et Vercors ..... 213
Tableau 31 : Les quatre filles de l'école Portail Rouge ..... 215
Tableau 32 : Les quatre filles de l'école Vercors ..... 215
*Figure 23 : Réseau social des filles de CM de l'école Portail Rouge ..... 217*
*Figure 24 : Réseau social des CM de l'école Vercors ..... 220*
Tableau 33 : Les sujets enquêtés de l'étude préliminaire ..... 223
Tableau 34 : Nombre de mots transcrits par enfant pour l'école des Pies ..... 225
*Figure 25 : Fréquence comparée des marqueurs en contexte formel et informel pour l'école des Pies ..... 227*
Tableau 35 : Nombre d'occurrences de chaque MD en contextes formel et informel pour l'école des Pies ..... 228
Tableau 36 : Nombre de mots transcrits par enfant pour les écoles Portail Rouge et Vercors ..... 230
Tableau 37 : Occurrences relatives des MD pour les écoles Portail Rouge et Vercors, en fonction des contextes ..... 231
*Figure 26 : MD en situation formelle et informelle pour les 8 filles ..... 232*
*Figure 27 : Amplitude stylistique pour l'usage des MD chez les huit filles ..... 233*

*Figure 28 : Rapport entre les occurrences de MD en situation formelle ou informelle selon les profils sociaux des écoles* ..... *235*
Tableau 38 : Improvisations contrôlées pour l'école Portail Rouge ..... 249
Tableau 39 : Improvisations contrôlées pour l'école Vercors ..... 250
Tableau 40 : Données issues de l'étude 1 pour Marianne ..... 262
Tableau 41 : Informations issues de l'étude 1 pour Mélissa ..... 264
Tableau 42 : Données issues de l'étude 1 pour LauraS ..... 267
Tableau 43 : Données issues de l'étude 1 pour Morgane et Abir ..... 271
Tableau 44 : Données issues de l'étude 1 pour LauraG, Lilia et Dahlia ..... 274
Tableau 45 : Tableau des fréquences fondamentales ($F_0$) en demi-tons pour l'extrait (184) ..... 288
*Figure 29 : Graphique des fréquences fondamentales ($F_0$) en demi-tons pour les 8 portions de l'extrait (184)* ..... *289*

# INTRODUCTION

Le travail que nous présentons ici se fonde sur une approche résolument pluridisciplinaire articulant la sociolinguistique des représentations et des pratiques langagières enfantines, et la psycholinguistique, afin d'approcher une compréhension globale des processus d'acquisition du langage en contexte social. Nous explorons en effet les liens entre l'acquisition des *compétences pragmatiques* et *métapragmatiques* de l'enfant entre 5 et 11 ans, et son environnement socio-langagier.

Le style intéresse de plus en plus la sociolinguistique contemporaine, tant variationniste qu'interactionniste :

> "a sociolinguistics of style has steadily come to prominence as a wide field of research, whether or not researchers use the term 'style' to describe their enterprise. Style used to be a marginal concern in variationist sociolinguistics. Nowadays it points to many of the most challenging aspects of linguistic variation, in questions like these: How does sociolinguistic variation interface with other dimensions of meaning-making in discourse? What stylistic work does variation do for social actors, and how does it blend into wider discursive and socio-cultural processes? Are there new values for variation and for style in the late-modern world?" (Coupland, 2007: ix).

Parallèlement, c'est une notion qui est encore largement négligée dans les recherches psycholinguistiques davantage préoccupées, dans la tradition anglo-saxonne, par les ordres *diastratiques* et *diatopiques*. L'importance toute francophone de la variation liée au style nécessite pourtant de se pencher sur cet objet de recherche (Gadet, 2005), ce que nous avons tenté de faire dans une démarche exploratoire.

L'étude de la capacité de l'enfant à se construire en tant que locuteur *pluristyle* est consubstantielle à sa socialisation. Les expériences conversationnelles de l'enfant constituent l'un des facteurs clé de son intégration et de sa participation à la vie sociale. Aussi, ancrées dans le terrain scolaire, les enquêtes que nous avons menées visent-elles une meilleure compréhension des liens entre usages stylistiques enfantins et diversité sociale des réseaux socio-scolaires. La dimension de l'évaluation et donc de la conscientisation de la variation est également envisagée du fait de son importance dans la compréhension du phénomène de *souplesse stylistique* (Gadet, 2007), de nombreuses zones de flou subsistant concernant le processus de construction des représentations :

> "l'évaluation *diaphasique* ne fonctionnerait pas seulement à travers une sorte de décompte statistique. Les locuteurs jugent-ils des traits isolés, ou une globalité ? Quel est le ressort de la saillance ? Les locuteurs se soucient-ils de cohérence entre traits ? Qu'est-ce qui classe (ou déclasse) le plus ?" (Gadet, 2007: 151).

Cette question de la dynamique d'acquisition des *compétences de communication* de l'enfant en contexte fait en outre écho à des enjeux politiques, sociaux et éducatifs. La *souplesse stylistique* des enfants est interrogée en lien avec la mixité sociale, facteur dont nous faisons

l'hypothèse qu'il favorise l'élargissement de l'éventail stylistique. L'exploration de cette notion de *mixité* peut alors contribuer à fournir des éléments de réflexion d'ordre socio-politique visant à favoriser l'aménagement d'environnements favorables au développement de l'enfant. Si l'on peut penser que "l'école démocratique est celle qui fait vivre ensemble, dans chaque établissement, des enfants d'origines les plus diverses" (Romero, 2001: 167), la réalité du terrain est en effet tout autre. Des comparaisons internationales font le lien entre ségrégation sociale et perpétuation des inégalités (Préteceille, 2006), pourtant, les effets de la mixité sociale sur le développement des compétences langagières des enfants sont encore rarement interrogés.

Le fait d'envisager l'enfant dans toute la complexité de ses relations sociales amène donc à compléter, par des approches microsociologiques, certaines approches macrosociologiques qui, pour robustes qu'elles soient, n'en fournissent pas moins une compréhension parcellaire des phénomènes.

Étant donnés nos objectifs et nos pistes d'observation, il nous a fallu nous situer dans une perspective plurielle sur le plan méthodologique, alliant des analyses à la fois quantitatives et qualitatives. Nous nous sommes intéressée aux interactions ordinaires recueillies en milieu écologique dans divers lieux et instances de socialisation, sans pour autant négliger l'étude de certains de ces aspects par des démarches plus expérimentales.

La perspective systémique qui replace l'enfant dans un environnement multifacette permet ainsi d'aller au-delà des déterminismes macrosociaux. Les données recueillies dans plusieurs écoles de la région grenobloise reflètent cette volonté d'interroger les *dires* et les *faires* stylistiques des enfants à la lumière de la diversité de leurs relations sociales pour entrer dans une compréhension fine des phénomènes et intégrer le réseau de pairs dans la dynamique acquisitionnelle de la variation.

Cette thèse propose une réflexion en cinq étapes. Un premier chapitre établit le cadrage théorique général de l'étude, en commençant par une revue des recherches sur le style en sociolinguistique. Les problématiques de la variation et du standard sont explorées, ainsi que le rapport ambigu qu'entretiennent les deux ordres de variation du social et du stylistique. La notion de *répertoire* est aussi questionnée, au regard de ce qu'elle peut avoir de statique ou de dynamique, en relation avec la compétence de *souplesse stylistique*, qui permet au locuteur de naviguer au sein du répertoire, par automatismes mais aussi en partie consciemment, en fonction de ses aptitudes pragmatiques et métapragmatiques.

L'acquisition de la variation chez l'enfant est ensuite abordée, à la lumière de facteurs macro- et micro-sociaux. L'influence du groupe de pairs et de sa diversité sociale est alors envisagée, dans le cadre de la socialisation langagière des enfants et adolescents.

Ce premier tour d'horizon théorique permet de circonscrire la problématique et de formuler les principales hypothèses de recherche de nos enquêtes. Ces éléments de cadrage sont complétés par des considérations méthodologiques larges guidant le recueil et l'analyse des données, comme les modalités de collecte des représentations et des conversations enfantines et le choix des variables.

Le second chapitre aborde plus spécifiquement la question des représentations de la variation stylistique entre 5 et 11 ans, avec une attention toute particulière portée au processus cognitif de construction des schémas mentaux qui sous-tendent l'évaluation des styles. Une

interrogation théorique préliminaire fournit quelques pistes permettant de mieux comprendre l'émergence de la *conscience épi-* et *métapragmatique* chez l'enfant, par le biais de plusieurs thématiques conjointes que sont les modalités cognitives de la perception linguistique, la construction de l'intentionnalité dans la communication et du sens moral, et le passage d'un niveau de représentations semi-conscient à un niveau conscient verbalisable.

Une première étude empirique quantitative menée auprès de 196 enfants de 9 à 11 ans est alors détaillée (étude 1). Cette enquête vise à observer quels sont les critères, linguistiques et extra-linguistiques, sur lesquels les enfants se fondent pour évoquer la variation stylistique, et cherche à observer les corrélations potentielles entre types de représentations et facteurs sociaux, ces derniers étant essentiellement le milieu social et le réseau de pairs.

Une seconde étude empirique quantitative est ensuite décrite, portant sur des enfants plus jeunes ayant entre 5 et 9 ans (étude 2). La variable indépendante qui est au cœur de cette enquête est l'âge, notre idée étant d'interroger l'évolution des représentations entre la fin de l'école maternelle et le début du cycle 3.

Les deux études sont ensuite mises en perspective, afin de dégager des tendances au niveau de la construction de la *compétence métapragmatique* et de l'influence de certains facteurs sur ce processus.

Le chapitre 3 traite de l'autre volet de la *souplesse stylistique*, à savoir la *compétence pragmatique*, qui est d'abord explorée au plan théorique. Le rôle des parents, de la fratrie, et des pairs dans la construction de cette *compétence de communication* est envisagé. Malgré une approche à nouveau quantitative dans le traitement des résultats, l'échantillon est ici réduit : 4 filles de milieu défavorisé dans une école socialement mixte, et 4 filles du même milieu dans une école non mixte d'un quartier dit "sensible". Le matériau de cette enquête (étude 3) n'est pas constitué expérimentalement comme dans le chapitre précédent, mais écologiquement puisque les enfants ont été enregistrés lors de conversations ordinaires, en classe, dans la cour de récréation, et parfois en famille. Les variables sociolinguistiques choisies sont des variables pragmatiques : des marqueurs discursifs informels. Leur fréquence dans différents types d'interactions contrastées en termes du statut de l'interlocuteur est analysée, afin de mettre en lumière l'amplitude des *répertoires stylistiques* des 8 filles en fonction du profil social de l'école fréquentée.

Le chapitre 4 expose une démarche cette fois uniquement qualitative, avec des analyses d'interactions et de productions enfantines replacées dans leur contexte social. Cette partie vise l'articulation de plusieurs thématiques et champs d'investigation, à travers la mise en perspective des représentations et des pratiques stylistiques, et un parallèle entre situations monolingues et plurilingues. Le phénomène de *commutation stylistique* est ainsi envisagé comme faisant écho au *code-switching*, par ses différentes fonctions dans l'interaction.

Enfin, le chapitre conclusif développe une courte synthèse des réflexions épistémologiques et méthodologiques ayant émaillé cette recherche, et propose quelques pistes didactiques susceptibles de prolonger les enquêtes. Des suggestions sont faites dans une optique de formation des enseignants à la variation stylistique : quelques orientations sont envisagées dans une démarche fondée sur une *didactique plurinormaliste* (Romian, Marcellesi *et al.*, 1985) qui peut être qualifiée d'*éveil au(x) style(s)*.

Du point de vue de la démarche, nous nous sommes appuyée sur deux types de méthodologies, l'une, plus quantitative, consistant à recueillir les représentations de la variation stylistique chez un grand nombre de sujets, et l'autre, plus qualitative, fondée sur des *enregistrements écologiques* de conversations quotidiennes en contexte scolaire. La figure 1 présente la manière dont s'articulent les trois études dans les différents chapitres, ainsi que les échantillons impliqués :

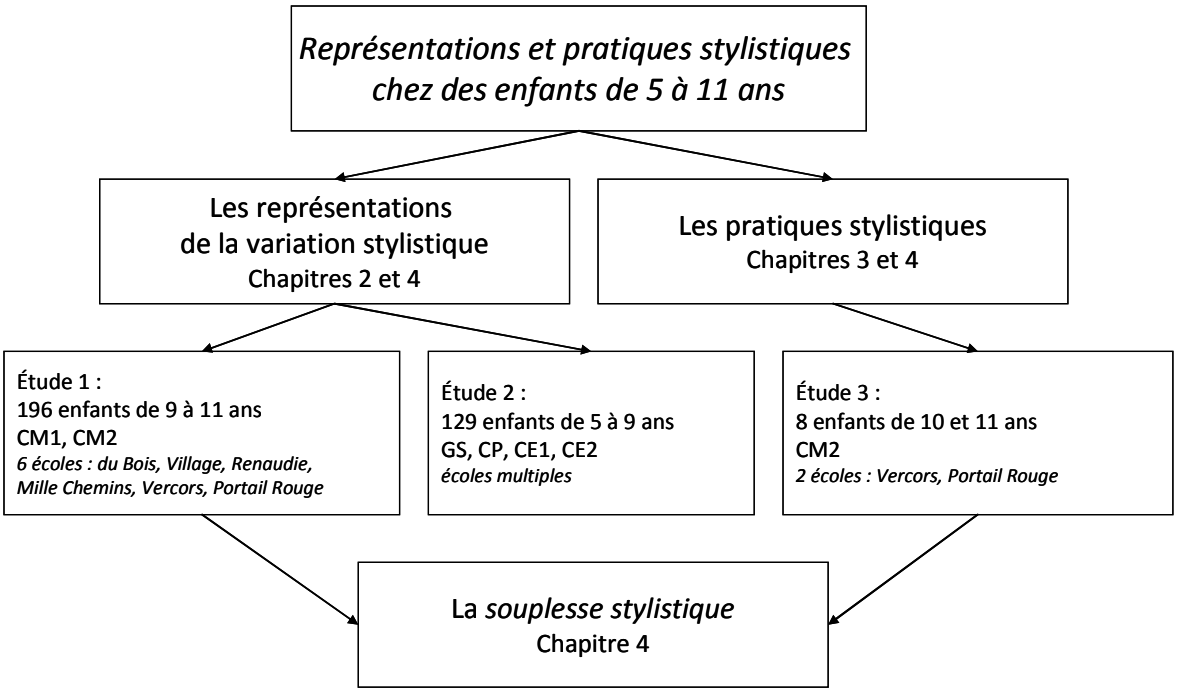



Figure 1 : Vision d'ensemble de l'enquête[1]

Le chapitre introductif qui suit vise à poser les premiers jalons d'une réflexion à la fois théorique et méthodologique sur les éléments fondateurs de notre démarche.

[1] Précisons que le nom des écoles a été modifié afin de préserver l'anonymat des établissements et des sujets enquêtés.

# CHAPITRE 1 : CADRE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

Dans ce chapitre, après un tour d'horizon des études sur le *style* dans les champs de la sociolinguistique et de l'acquisition, nous formulerons les hypothèses sous-tendant notre recherche (*cf.* § II page 65) et proposerons un point méthodologique général (*cf.* § III page 67) qui sera complété ensuite dans les chapitres à suivre.

## I. CADRAGES THÉORIQUES

Le style en sociolinguistique est une dimension de variation multiforme, qui a été appréhendée de manières très diverses dans l'histoire de la discipline, et qui fait l'objet d'un intérêt croissant dans les recherches récentes. Après avoir exploré différentes facettes de cette notion (*cf.* § I.1 ci-dessous), nous adopterons une perspective à la fois développementale et sociolinguistique pour aborder l'acquisition de la variation stylistique chez l'enfant, en lien avec différents facteurs tels que le milieu social et le réseau socio-scolaire (*cf.* § I.2 page 34).

### I.1. Le style en sociolinguistique

La variation stylistique est longtemps restée le parent pauvre des recherches sur la variation, à tel point que Bell (1984: 197), dans les années quatre-vingt, faisait encore le constat d'une *dimension négligée*[2], de même que Eckert & Rickford (2001), plus récemment encore :

> "We have focused on the relation between variation and the speaker's place in the world, at the expense of the speaker's strategies with respect to this place" (Eckert & Rickford, 2001: 1).

Certains éléments pourraient néanmoins être déterminants pour passer outre ces frilosités. Gadet (2007) considère que le *diaphasique*, en insistant sur l'interaction, met la sociolinguistique en convergence avec les problématiques actuelles de l'analyse du discours et de la pragmatique, ce qui constitue une opportunité intéressante pour sortir des cloisonnements disciplinaires traditionnels. S'attarder sur cette dimension (de moins en moins) négligée de la variation entraîne une remise en cause des variétés comme entités homogénéisantes, mais aussi de la variation en tant que concept, tel que posé, en tout cas, dans les perspectives de type variationniste.

[2] Cette formule est une référence à l'article écrit en 1964 par Goffman : *The neglected situation*.

La réflexion sur le style est par conséquent porteuse d'enjeux pour le champ de la sociolinguistique dans son ensemble, comme on peut le lire chez Gadet (2000b) :

> "Saisir cette variation à la fonctionnalité obscure devrait aider à comprendre la variation en général, et ses relations à l'extra-linguistique, sans doute différentes selon les cultures. /.../ On est donc amené à opposer deux conceptions de la sociolinguistique : alors qu'une sociolinguistique des faits sociaux fait du locuteur une entité calculable, la sociolinguistique de la pratique sociale l'inscrit dans la souplesse et la dynamique des interactions" (Gadet, 2000b: 99).

Pour l'abord de la notion de *style* nous nous référons à ce que Eckert & Rickford (2001) définissent comme la part de variation *intra-locuteur* qui ne peut être attribuée à des variations de performance ou à des facteurs internes au système linguistique :

> "Any intra-speaker variation that is not directly attribuable to performance factors (in the strict sense) or to factors within the linguistic system" (Eckert & Rickford, 2001: 2).

Cette caractérisation, aujourd'hui majoritaire, s'associe pourtant à un certain nombre d'acceptions différentes, utilisées depuis des décennies dans les traditions sociolinguistiques tant françaises qu'anglo-saxonnes. Ces écarts terminologiques et définitoires ne sont bien sûr pas que des querelles formelles, et reflètent l'évolution d'une notion, dont nous allons essayer de décrire l'émergence et le cheminement.

### I.1.1. Des hésitations terminologiques aux errances conceptuelles : nommer et définir le(s) style(s)

Ce que nous avons décidé d'appeler *style* en accord avec la plupart des recherches sociolinguistiques récentes (entre autres Eckert & Rickford, 2001 ; Coupland, 2007 ; Gadet & Tyne, 2007) a été décrit sous différentes appellations depuis que le concept fait l'objet de l'intérêt des sociolinguistes. Les variations terminologiques ne sont pas que des variations formelles de surface, et reflètent des questionnements épistémologiques dignes d'intérêt. Nous allons tenter d'en aborder certains, en faisant d'abord un tour d'horizon des différents termes - et concepts associés- utilisés dans les traditions anglo-saxonnes et francophones, à savoir *registre*, *niveau*, *style*, ou encore *diaphasique*.

Le terme de *register* comporte plusieurs acceptions et a été employé avec différents sens selon les auteurs. Il existe un premier sens, initié par Reid (1956), identique en français, qui se fonde essentiellement sur la nature du destinataire. Il englobe différentes variétés, comme le *baby talk* (parler bébé), le *foreigner talk* (discours adressé aux étrangers), ou encore le *elderspeak* (discours adressé aux personnes âgées). Coupland (2007: 57) les qualifie d'ailleurs de *addressee registers* : "ways of speaking that are defined principally by who speakers are addressing". Ce point de vue considérant les variétés appréhendées à partir d'une situation sociale particulière est à la fois réducteur du concept de *register* tel que nous l'entendons aujourd'hui et pourtant cohérent avec des acceptions plus larges de ce terme, qui ont en commun de placer la situation au centre des réflexions. En effet, Coupland (2007: 57) définit le concept comme "a way of speaking linked to a situational type or genre", qui correspond ainsi aux terminologies utilisées par la linguistique fonctionnaliste, comme chez Halliday (1978) ou encore, plus récemment, chez Finegan et Biber (Biber & Finegan, 1994 ; Finegan & Biber, 2001).

Halliday (1978) englobe sous ce terme l'ensemble de la variation selon l'usage (par opposition au *dialect* comme variation selon l'usager). Pour lui, le *register* est spécifié par trois dimensions : *field of discourse* (i.e. le type de discours, selon la nature de l'activité et le sujet traité), *tenor of discourse* (relatif aux relations, plus ou moins formelles entre interlocuteurs), et *mode of discourse* (i.e. le canal de communication, oral ou écrit). Les *registers* sont donc des variétés situationnelles, comme les *dialects* sont des variétés géographiques ou sociales. Les terminologies francophones et anglophones sont en cela identiques.

Cette manière de concevoir les *registres/registers* laisse supposer que le terme est synonyme de *style*, puisque ce dernier se définit comme la variation *intra-locuteur*, par contraste avec la variation *inter-locuteurs*. D'ailleurs, Biber, Conrad *et al.* (1998) donnent une définition qui reprend en miroir, pour les registres, l'affirmation de Labov (1972b ; 1976 [1972]) selon laquelle aucun locuteur n'est mono-style :

> "It is probably accurate to say that no one controls only a single register ; rather, during the course of any day, we all speak and write a wide range of registers" (Biber, Conrad *et al.*, 1998: 135).

Pourquoi certains auteurs, en particulier chez les fonctionnalistes comme Finegan & Biber (Biber & Finegan, 1994 ; Finegan & Biber, 2001), alors que leur acception des registres comme variétés considérées à l'aune de leur contexte d'utilisation pourrait apparemment s'appliquer au terme *style*, continuent-ils alors à utiliser ce terme ? Leur choix pourrait provenir, entre autres, d'une volonté de se démarquer de la notion de *style* telle qu'elle est utilisée chez Labov par exemple, où la variation concerne essentiellement plusieurs variantes, sémantiquement identiques, d'une même variable, et non plusieurs traits linguistiques distincts. Cette conception leur semble, en effet, réductrice de ce que recouvre la *variation selon les situations*, puisqu'ils observent que, dans des situations différentes, avec des thèmes et des contextes différents, tout change, la forme comme le fond :

> "As registers differ from social dialects precisely in that they serve different purposes, topics, and situations, they naturally vary in content as well as in form. Speakers do not typically 'say the same thing' in conversation as in lectures, reports, academic papers, and congratulatory telegrams. Thus variation across registers involves different linguistic features, rather than semantically neutral variants of a single feature" (Biber & Finegan, 1994: 6).

D'ailleurs, dans une note de fin de chapitre, Biber & Finegan (1994) justifient leur choix de laisser le terme *style* de côté en arguant qu'il est à la fois trop générique et trop restrictif, puisqu'il serait inclus dans le concept de *registre* sans lui être superposable :

> "Note that in this discussion of register variation no mention is made of style. Partly because the term *style* is used with such a wide range of meanings, it has seemed better to avoid it here altogether. *Style* is sometimes used as roughly equivalent to register variation or as just that part of register variation that lies along the casual/formal dimension. Sometimes also it is used to mean individual variation as opposed to shared conventions or as variation within particular genres or registers" (Biber & Finegan, 1994: 28).

Sans doute ce constat du caractère restreint du terme *style* est-il légitime si l'on considère celui-ci dans un sens variationniste, comme facteur de variation sur une échelle de formalité, mais, comme le notent les auteurs eux-mêmes, les deux notions se superposent parfois, ce qui peut

être davantage le cas dans des acceptions plus intégratives du style comme celles de Eckert (2000) ou encore de Coupland (2007)[3]. Néanmoins, au-delà de cet axe de formalité, Finegan & Biber (2001) mettent l'accent, grâce au choix du terme *register*, sur le lien oral/écrit, et sur une approche cohérente intégrant la problématique de la littéracie :

> "Register includes not only the spoken varieties associated with situational 'formality' and 'informality' and often designated “styles” but other spoken and written varieties as well. Speech is the obvious primary mode, but, unlike many others, we posit a relationship among spoken and written varieties of language in literate societies, a relationship that is complex and not fully understood" (Finegan & Biber, 2001: 239).

Halliday (2007) établit lui aussi une distinction entre style et registre, en précisant que les deux concepts sont liés : le style correspondrait davantage à l'idiolecte du locuteur, dans une acception proche de celle des styles littéraires, et serait donc inclus dans le *registre*, qui, plus largement, correspond à un usage spécifique au sein d'un genre particulier, dans un contexte précis, et selon un mode spécifié. Mais cette vision englobante se trouve être inversée chez Irvine (2001) pour qui les registres sont plus restrictifs que les styles et décrivent des variétés stabilisées, comme le registre des commentateurs sportifs ou des juristes.

On constate donc que *registre*, comme *style*, sont des terminologies très instables selon les auteurs.

La critique faite par Biber & Finegan (1994) sur le caractère un peu trop polysémique de cette dénomination de *style* révèle une différence de paradigme et une volonté d'utiliser le registre comme un concept bien précis, ne découlant en rien de la variation sociale, et circonscrivant une réalité linguistique spécifique. Le *register axiom* de Finegan & Biber (2001) affiche en effet un positionnement épistémologique bien distinct du *style axiom* de Bell (1984 ; 1999 ; 2001)[4].

L'axiome de registre diffère donc profondément de l'axiome de style, et pas seulement sur le plan terminologique. En réalité, derrière les divergences de dénominations, se cachent des divergences théoriques plus profondes. Yaeger-Dror (2001: 170) souligne le fait qu'il ne s'agit pas d'une simple question de termes, mais plutôt d'une absence de consensus sur les sources premières de la variation stylistique (*primitives*) utilisées dans les différentes analyses.

En français, il semble que le terme *registre*, quand il n'est pas utilisé dans un sens "hallidayien", tende à être de moins en moins usité dans le discours scientifique, à la fois parce qu'il apparaît comme trop marqué par un courant théorique spécifique, et du fait de son usage courant et non circonstancié dans les discours des non-spécialistes ou des professionnels de l'éducation.

Le terme *registre*, tout imparfait qu'il soit, est néanmoins souvent préféré à *niveau*, également beaucoup utilisé dans le contexte didactique. En effet, parler de niveaux dénote d'une hiérarchisation relativement explicite des variétés, falsifie la réalité de l'interaction, tout en pérennisant les jugements de valeur. Paquette (1983) distingue ainsi les deux terminologies :

> "[Bourquin] propose toutefois d'ajouter la notion de 'registres' pour désigner non plus le caractère vertical de la variation de l'usage linguistique mais son caractère horizontal" (Paquette, 1983: 370).

---

[3] *Cf.* § I.1.3.2 pour une discussion sur les différentes dimensions du style selon ces auteurs.

[4] *Cf.* § I.1.4 pour plus de détails sur cette opposition.

Néanmoins, il faut bien reconnaître que la manière de qualifier les registres (*soigné, soutenu, relâché, vulgaire*, etc.[5]) conduit souvent à ce même jugement de valeur plus ou moins déguisé sur les locuteurs eux-mêmes, comme le fait remarquer Gadet (1996: 20) qui parle des "bonnes âmes qui pensent que 'registre' retire à 'niveau' sa dimension intrinsèque de hiérarchisation (selon le principe que le non-voyant souffre moins que l'aveugle)". Dans ses différents écrits, l'auteure alterne d'ailleurs entre *niveaux* (1996: 21 ; 2007: 139) et *registres* (1998: 54).

Paquette (1983) cite les propos de Bourquin (1965) pour illustrer cette distinction finalement mal définie, même chez leurs initiateurs, entre niveaux et registres :

> "cet élargissement auquel procède Bourquin ne l'empêche pas de conserver partiellement à la nomenclature des niveaux de langue sa liaison avec les 'niveaux socioculturels' : 'Plus le niveau socioculturel est placé haut dans la hiérarchie des niveaux, plus l'éventail des registres /…/ tend à s'ouvrir et à se nuancer' (Bourquin, 1965: 9)" (Paquette, 1983: 370).

Cette tentative de clarification entre axe horizontal et axe vertical se résout chez certains auteurs par l'emploi du terme de *variétés fonctionnelles* qui correspond en fait exactement à la notion de *registre* ((Kenyon, 1976 [1948]) cité par (Paquette, 1983)).

Entre autres pour échapper à ces confusions, Gadet (2007) explique sa préférence pour les termes en "dia-"[6] comme *diastratie* et *diaphasie* pour désigner les ordres de variation car

> "Bien que peu transparents, ceux-ci offrent par rapport aux termes régional, social, et stylistique, plus répandus, l'avantage de distinguer entre les effets sociaux dans la langue et le socio-démographique, entre une manifestation linguistique et l'extra-linguistique" (Gadet, 2007: 23).

Quoi qu'il en soit, que l'on parle de *registres* ou de *styles*, le pluriel même faillit à donner une représentation cohérente de la notion de *variation*, qui s'opère selon un *continuum* et non avec des catégories étanches. Les *registres* et les *styles*, comme variétés stylistiques homogènes, supposent du catégorisable, du dénombrable et du quantifiable, alors que la réalité linguistique est plus complexe : si certains traits peuvent être stylistiquement congruents dans un énoncé authentique, ils ne le sont jamais tous, et seuls les énoncés fabriqués peuvent prétendre à une homogénéité parfaite permettant d'associer tel discours à tel registre. Cette idée de *congruence* pose d'ailleurs elle-même question, vu que les règles de co-occurrence sont encore mal connues, comme le font remarquer Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan :

> "co-occurrence rules concern the stylistic coherence of linguistic features. In language or style switching, we may find that a number of features shift together. The extent to which the features cohere is problematic; they could form a scale or simply a correlated set" (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977: 4).

La volonté de classifier et de nommer les *styles* est une quête ancienne[7], qui, comme celle du Graal, reste inachevée, sans doute faute de fondements théoriques capables de valider une telle démarche. Ce questionnement n'est néanmoins pas propre à la variation stylistique, puisque la

---

[5] Voir Gadet (2007: 139) pour une liste des principaux termes utilisés dans les manuels, les dictionnaires et les grammaires.

[6] D'autres auteurs, comme Berruto (2001 [1995]), utilisent aussi cette terminologie.

[7] Il existe d'ailleurs, concernant le lexique, autant de classifications que d'éditions de dictionnaires (*cf.* Paquette, 1983 : 368 ; Abecassis, 2003 : 119-127 ; Gadet, 2007: 141). Au-delà du seul lexique, citons aussi, par exemple, la tentative de Joos (1968: 188), qui comptabilise cinq styles : "1. intimate, 2. casual, 3. consultative, 4. formal, 5. frozen".

notion même de *variété* est potentiellement une construction idéologique, comme le suggère Gadet :

> "La notion de *variété* ne permet pas de s'affranchir de l'idée de langue homogène, car, en représentant la langue selon un certain nombre de variétés, elle les conçoit à leur tour comme homogènes. Elle risque donc d'occulter la dynamique fondamentale de la variation, et les tensions où est pris le locuteur" (Gadet, 2007: 25-26).

Aussi, si la typologie des styles est une simplification salutaire en didactique, où la notion de *continuum*, de *gamme registrale* ou de *style* (perçue comme littéraire par les néophytes) est peu opérante, elle reste une impasse conceptuelle.

Au vu du renouveau récent du champ et de la terminologie aujourd'hui relativement concensuelle tant chez les auteurs anglo-saxons que francophones (Dewaele, 2000 ; Gadet, 2004 ; Rabatel & Petitjean, 2007), nous abondons dans le sens de Branca-Rosoff (2007: 88) quand elle dit que "malgré le côté fourre-tout de la notion de *style*, on peut trouver utile ce mot englobant", et nous utiliserons donc majoritairement les termes *style(s)* et *variation stylistique*, et occasionnellement *registres*, dans des contextes plus didactiques.

Notons que l'alternance entre le pluriel et le singulier dans *styles* et *style* décrit deux notions différentes : le premier désignant des variétés, et le second un phénomène variationnel (Gadet & Tyne, 2007). Nous ne nous interdirons pas de parler de *styles*, malgré le constat fait précédemment du caractère problématique de la notion de *variété*. Berruto (2001 [1995]) considère par exemple que le processus de catégorisation est essentiel à la description et à l'analyse scientifique, et que le recours à des catégories discrètes est une nécessité, même si établir des frontières stables et rigoureuses entre les variétés est impossible. L'auteur parle d'une gradation (*gradatum*), ou d'un *continuum avec densification* ("continuum con addensamenti" (2001 [1995]: 157)) comme alternative potentielle : l'apparent *continuum* comprendrait en effet selon lui des points de discontinuité, avec un phénomène de densification de certains traits à des points précis du *continuum*, qui permettraient d'identifier des variétés.

Nous considérons quant à nous qu'une voie médiane entre le rejet de cette notion de *variété* et son utilisation inconditionnelle pourrait être de voir une *variété*, donc un *style*, non pas comme un ensemble idéalement et donc impossiblement homogène, mais comme un ensemble partiellement homogène ou modérément hétérogène, caractérisé par une certaine congruence de traits en co-occurrence, pondérés en fonction de leur saillance perceptive dans un contexte donné. Ainsi, un énoncé pourrait être perçu par son auditoire comme informel dans une situation particulière, du fait de la co-occurrence de certains traits saillants dans ce contexte précis, pour cet auditoire spécifique, et en fonction du cadrage de genre initial, malgré la présence inévitable de certains éléments potentiellement identifiés *a priori* comme formels. On pourrait alors parler de *variété*, sans que le terme soit outrageusement falsificateur, en se plaçant moins du point de vue du théoricien que du point de vue de l'usager.

Paquette (1983: 378-379) propose d'ailleurs une orientation proche de celle-ci puisque, tout en constatant que l'image d'une "ample tessiture registrale située sur un *continuum* linguistique insécable" est plus pertinente que celle des registres vus comme des variétés étanches, postule "qu'un registre n'est nullement un ensemble clos, mais un ensemble uniquement marqué par certains traits". Si cette formulation est plus restrictive que nous le souhaiterions, elle présente l'avantage d'envisager les registres comme des ensembles ouverts et intrinsèquement polychromatiques malgré le fait que chaque locuteur/récepteur, au cours d'une interaction

donnée, aura spontanément tendance à en dégager une couleur dominante qu'il sera tenté de nommer.

La notion de *continuum stylistique*, dans la mesure où elle ne signifie pas une équivalence symbolique entre les éléments qui le constituent, ne nous dispense pas d'envisager la problématique de la valeur des variantes et de leur place dans la gamme registrale, question indissociable de celle de la norme.

### I.1.2. Variation stylistique et *idéologie du standard* : la co-existence de deux inconciliables

L'imposition d'une norme unique et l'insécurité linguistique[8] qui en découle sont particulièrement présentes dans le système français, qui tend historiquement à privilégier l'uniformité à la diversité. Les preuves de l'omniprésence des jugements de valeurs sur la langue sont innombrables (*cf.* par exemple Lafontaine, 1986), et ne cessent d'attiser la violence symbolique des rapports de force sociaux qui se jouent à travers le langage. On sait en effet le lien privilégié qui unit la variété légitime idéalisée sous la forme du "français soutenu" aux locuteurs des classes dominantes (Bourdieu, 1982).

Le concept de *norme* induit inévitablement une conception du style en termes d'écart au standard[9], y compris chez les sociolinguistes, comme le fait remarquer Branca-Rosoff (2007) :

> "La sociolinguistique malgré son programme anti-normatif est sur ce point en conformité avec le travail des grammairiens et des lexicographes : même conception paradigmatique liée à une activité d'inventaire, même attention à des variantes. Là où les uns relèvent des fautes (parce qu'ils veulent réduire les formes en concurrence), les autres mettent à jour des tendances évolutives. Enfin, même si *a priori* toutes les variantes sont à étudier, le sociolinguiste comme le locuteur ordinaire est d'abord sensible à celles qui s'écartent de la norme" (Branca-Rosoff, 2007: 80).

Certes, il s'agit là d'une acception spécifique du terme de *norme*, la norme dite *prescriptive*, définie ironiquement par Boyer comme seule digne représentante d'une nation unie et indivisible :

> "La norme (au sens de la 'langue' que l'on doit parler) est donc un discours d'autorité, fixé par une institution (d'État), chargée de créer une langue homogène faite pour être parlée par un usager idéal, une langue standard, de partout et de nulle part, uniforme, polie, débarrassée de toute 'impureté'" (Boyer, 1991: 21).

L'idéologie normative instaure donc une opposition inconciliable entre ceux qui maîtrisent le standard et les autres, les mauvais citoyens, puisque "nul n'est censé ignorer la loi linguistique" (Bourdieu, 1982: 27).

---

[8] L'insécurité linguistique est une notion que l'on doit à Labov (1966) et, selon Francard, qui entraîne chez certains locuteurs "une hypersensibilité à des traits linguistiques qu'ils emploient mais qu'ils savent stigmatisés, des réactions fortement négatives envers certains des usages linguistiques dont ils ont hérité, une perception erronée de leurs propres productions" (Francard, 1997 : 171).

[9] Le standard est lui-même une notion mal définie et peu questionnée, comme le souligne Milroy (2004). Nous y reviendrons au moment de la discussion finale.

Cette survalorisation des variétés légitimes est connue sous le nom d'*idéologie du standard* (*standard ideology*), conception principalement mue par une quête d'uniformité :

> "The standard ideology encourages prescription in language, dedicated to the principle that there must be one, and only one, correct way of using a linguistic item (at the level of pronunciation, spelling, grammar and, to a great extent, meaning)" (Milroy & Milroy, 1999 [1985]: 44-45).

Pourtant, la diversité résiste à la pression idéologique, voire se diffuse dans tous les milieux sociaux[10], profitant, selon les auteurs, des tensions entre *normes officielles* et *normes cachées* (Trudgill, 1975) :

> "there is a permanent tension between language use that is maintained by solidarity pressures and usage that is maintained, or enforced, by status-based ideologies" (Milroy & Milroy, 1999 [1985]: 51).

Le revers de la médaille est bien sûr une insidieuse dévalorisation des locuteurs de milieux populaires dont le vernaculaire n'a pas été érigé en modèle, et dont les usages sont toujours jugés à travers le prisme de la déviance. Tous les styles ne se valent pas sur le *marché linguistique*, et certains usages n'ont droit de cité que sur les *marchés francs*, caractérisés par une économie linguistique parallèle et concurrente (Bourdieu, 1982).

Le caractère de déviance assigné à certaines variétés rappelle le phénomène de dévalorisation de la langue orale en général, jugée à l'aune de l'écrit, seul archétype fidèle de "la belle langue" chérie par les puristes. Paquette (1983) rappelle que la normalisation de l'écrit est d'ailleurs à l'origine de tous les discours métalinguistiques autour de la norme, et par conséquent de la prise de conscience d'une variation, certes hiérarchisée, chez les locuteurs : sans l'écrit, pas de norme, sans norme, pas de jugement évaluatif sur les variétés, et sans évaluation, pas de niveaux de langues. Armstrong (2004: 112) constate à ce sujet une "promotion intensive de la norme écrite dans le système scolaire français", bien plus prégnante que celle des pays anglo-saxons[11].

L'*idéologie du standard* en France se nourrit donc de plusieurs phénomènes convergents qui s'alimentent les uns les autres : la sur-standardisation du français, le lien étroit entre formes écrites et styles formels, et l'association entre styles formels et locuteurs cultivés (Gueunier, Genouvrier *et al.*, 1978 ; Gadet, 2005).

Néanmoins, on peut se demander si ce n'est pas la prise de conscience de la dimension fonctionnelle de la variation stylistique qui permet progressivement de faire sortir certaines variétés du ghetto social où elles étaient systématiquement stigmatisées, et qui encourage tant l'expert que le locuteur *lambda* - si tant est qu'il n'ait pas son jugement altéré par un sentiment d'insécurité linguistique - à concevoir les variétés non-standard comme ayant un rôle et une utilité sociale.

En effet, même si le capital symbolique plus élevé des variétés légitimes n'est pas remis en question, la dimension fonctionnelle des changements de styles commence à faire sa place dans les esprits, et invalide nécessairement le mythe de l'uniformité linguistique, ce qui explique,

---

[10] *Cf.* note n°31.

[11] Sanders (1993: 27) suggère à ce propos : "A major difference between English and French is the way in which spoken French has come to diverge from written French. Related to this -though not identical with it- is the distinction between 'informal' and 'formal' usage, which is much greater in French than it is in British English".

selon Milroy & Milroy (1999 [1985]), le peu de succès des tentatives surnormatives homogénéisantes :

> "The narrower forms of prescription may therefore be seen as 'diseases' or malfunctions of the ideology of standardisation, arising from ignorance of the nature of speech, which leads to uncritical applications of the principle of uniformity to inappropriate cases" (Milroy & Milroy, 1999 [1985]: 58).

C'est aussi le point de vue de Lefebvre (1983), qui se réfère à l'exemple des campagnes de "bon parler français" menées auprès des étudiants québécois dans les années soixante :

> "il serait socialement afonctionnel de s'exprimer dans un style unique. Nous suggérons que ce fait explique l'échec des campagnes de 'bon parler' /…/ et la raison en est que cette activité était contraire à l'essence même de la communication et à la fonction de la diversité stylistique" (Lefebvre, 1983: 329).

Les approches les plus normatives et prescriptives se fonderaient donc sur une conception du style comme reflet d'une organisation sociale fortement hiérarchisée, alors que des positions plus modérées seraient issues de perspectives davantage fonctionnalistes.

Cette description dichotomique schématise cependant bien trop vite le spectre - large et complexe - des orientations théoriques qui existe entre ces deux pôles, spectre que nous allons maintenant tenter d'explorer en abordant les différentes approches de la variation stylistique, depuis le variationnisme labovien jusqu'à des positions intégratives plus récentes.

## I.1.3. Du style comme facteur au style comme phénomène variationnel multidimensionnel

### I.1.3.1. Le style dans la perspective variationniste

Le style n'a eu qu'une place relativement marginale dans la sociolinguistique variationniste, comme le révèle le positionnement de Chambers (1996: 6) dès l'introduction de son ouvrage : "Throughout the book, style is an important independent variable but it is never the focal point". D'après l'auteur, le *stylistique*, comme le *social*, sont deux des cinq niveaux d'observation ou catégories générales de la sociolinguistique. Il recense le niveau idiosyncrasique qui correspond aux caractéristiques personnelles (qualité de la voix, capacité à s'exprimer, etc.), le niveau stylistique, le niveau social, les facteurs socioculturels, et les facteurs sociologiques[12]. Il considère par ailleurs le milieu social, le sexe et l'âge comme les trois principales variables explicatives de la variation linguistique. Si l'on s'attarde plus spécifiquement sur le niveau stylistique, l'auteur insiste sur la capacité spontanée des locuteurs à discriminer, dans n'importe quelle conversation, le degré de familiarité entre les interlocuteurs, leurs âges et statuts relatifs, ou encore la fonction de la conversation :

> "Listeners are capable of considerable discrimination, spontaneously and almost instantaneously, concerning the degree of familiarity between the participants in a

[12] Chambers (1996: 10) s'appuie néanmoins sur une conception tombée en désuétude, et qui distingue la sociologie du langage, qui cherche davantage à comprendre la structure de la société que celle du langage et qui s'intéresse essentiellement aux niveaux socioculturels et sociologiques, et la sociolinguistique, qui traite centralement des aspects sociaux et stylistiques, en prenant en compte à la périphérie les aspects personnels et socioculturels.

> conversation, their relative ages and ranks, the function of their conversation, and many other aspects. The main determinant is the speech styles they are using" (Chambers, 1996: 4).

La familiarité, le statut relatif des interlocuteurs et les intentions communicatives semblent donc considérées par l'auteur comme les éléments constitutifs d'un style, mais Chambers laisse la liste qui ne semble pas exhaustive en suspend. Il considère par ailleurs que la perception du degré de formalité d'un échange s'appuie sur un ensemble de repères linguistiques apparemment congruents :

> "Casual conversations tend to be more rapid, with more syntactic ellipses and contractions, and more phonological assimilations and coalescences. Highly formal conversations can also be very rapid if a participant is very nervous, but in that instance the syntax is usually stilted and somewhat breathless and the phonology articulated unnaturally" (Chambers, 1996: 5).

Dans ce même passage, Chambers fait référence à trois variétés stylistiques : le style familier (*casual*), surveillé (*careful*) et formel (*formal*). L'idée de *continuum* est tout de même présente puisque l'auteur parle de conversations "hautement formelles", d'"hyper-formalité", ou de "formalité relative". Néanmoins, la perception de ces styles intermédiaires n'est pas spécifiée en termes d'indices linguistiques, indices qui restent de plus assez peu précis. On s'étonnera aussi du choix des trois variétés et de leur dénomination puisque le *careful style*, qui correspondrait au style des interactions entre pairs, est décrit comme un style intermédiaire entre le *casual style* et le *formal style*, alors que l'idée de *surveillance* est en général invoquée plus dans les échanges asymétriques que dans les échanges entre pairs[13].

Il apparaît également dans la conception de Chambers que les caractéristiques de la situation de communication préexistent à l'échange et que, de ce contexte, donné et non construit par les protagonistes, découle une adaptation des interlocuteurs. L'auteur considère donc que le style est plus une variable indépendante classique qu'un phénomène linguistique à proprement parler, et que cette variable affecte les variables dépendantes du discours, au même titre que l'âge, le sexe ou le milieu social. Ce point de vue correspond à l'approche labovienne classique et le choix tant théorique que méthodologique de ne considérer le style que comme une variable indépendante faisant varier les productions sur un axe horizontal de formalité, conjointement à une variation suivant la classe sociale sur un axe vertical, correspond à la définition du style donnée par Trudgill (1992), qui postule un *continuum* de formalité unidimensionnel :

> "a variety of language which is associated with social context and which differs from other styles in terms of their formality. Styles can thus be ranged on a continuum from very formal to highly informal or colloquial. /…/ Changing from one style to another – or, better, moving along the continuum of styles – as the formality of a situation changes, or in order to change the formality of a situation, is known as style shifting" (Trudgill, 1992: 72).

[13] "There is also a middle ground between casual style and formal style, typically found in linguistic interactions between peers, that is, people who share many social characteristics, called careful style" (Chambers, 1996: 5).

Dans les théories variationnistes, ce *continuum* est en effet lié à la notion d'*attention portée au discours*, issue des recherches de Labov (1976 [1972]), qui permet au locuteur de déplacer le curseur de formalité de son discours sur l'axe stylistique :

> "L'analyse permet d'isoler un grand nombre de styles et de dimensions stylistiques. Mais l'on s'aperçoit qu'il est possible d'aligner tous les styles sur une seule dimension, que mesure le degré d'attention portée au discours" (Labov, 1976 [1972]: 288).

Labov (1966), avec son enquête new yorkaise, est en effet l'un des précurseurs dans la prise en compte des *styles contextuels* en sociolinguistique, une dimension de la variation que les linguistes ont eu tendance à écarter de leurs préoccupations du fait de l'absence apparente de règles de fonctionnement dans ce domaine :

> "Les linguistes ont toujours eu conscience du problème que pose la variation stylistique. Leur pratique habituelle consiste à l'écarter, non qu'ils la trouvent sans importance, mais parce qu'ils pensent que les techniques de la linguistique ne sont pas appropriées ou pas adéquates pour la traiter. /…/ De mon point de vue, je dirais plutôt que l'on n'a pas su traiter la variation stylistique par des techniques assez précises pour mesurer l'étendue de la régularité qui y règne pourtant" (Labov, 1976 [1972]: 128).

L'auteur a donc défini des situations induisant des styles, situations présentant l'avantage de pouvoir être mises en œuvre lors d'entretiens : des styles surveillés avec la situation d'interview, la lecture de textes, et la lecture de listes de mots, et des styles plus familiers, induits par différents contextes, comme les discours avant que l'entretien ne commence, le discours adressé à une tierce personne (les enfants de l'enquêté par exemple), les digressions en cours d'entretien, le recours à des thèmes fortement chargés affectivement comme ceux liés aux souvenirs d'enfance ou à la confrontation avec une situation périlleuse (Labov, 1976 [1972]). La nature des contextes, doublée des observations intuitives sur l'émergence de tel ou tel style (du fait de changements dans la voix, dans la vitesse d'élocution, de rires, etc.), permettent donc selon Labov de qualifier un style de *surveillé* ou de *familier*. Bien sûr, l'auteur ne prétend pas fournir ici une méthode exacte de classification, et précise que :

> "Nous ne disons pas que les styles A et B [familier *vs* surveillé] représentent des unités naturelles de la variation stylistique ; il s'agit bien plutôt de divisions formelles au sein du continuum établi pour les besoins de notre étude, dont le but est de mesurer la variation phonologique sur l'axe stylistique. Quant à découvrir des ruptures naturelles dans l'éventail des faits linguistiques, il faudrait pour ce faire une procédure bien différente" (Labov, 1976 [1972]: 159).

Le postulat de base de l'école variationniste est que certaines variations, dites "libres" dans une perspective structurale, sont en fait socialement conditionnées, en fonction de variables telles que l'âge, le sexe, ou la classe sociale, elles-mêmes pondérées entre autres par le degré de formalité de la conversation. Labov a cherché à préciser ces corrélations entre variables sociales et variables langagières. Les variations stylistiques modulent en quelque sorte les déterminismes sociaux, mais les stratégies des interlocuteurs sont très rarement étudiées en tant que telles.

Cette nouvelle approche a fait entrer la variation stylistique dans les études variationnistes, en posant le style comme une variable indépendante digne d'intérêt, au même titre que l'ethnie, l'âge, le genre ou le milieu social. Labov propose ainsi cinq axiomes de méthode essentiels à l'étude de la variation stylistique :

- "il n'y a pas de locuteur à style unique",

▪ "il est possible d'aligner tous les styles sur une seule dimension, que mesure le degré d'attention portée au discours",
▪ "le vernaculaire est le style où l'on accorde le minimum d'attention à la surveillance de son propre discours",
▪ "toute observation systématique d'un locuteur définit un contexte formel où le degré d'attention portée au discours est supérieur au minimum",
▪ du fait du "paradoxe de l'observateur", l'interview officielle doit être complétée par d'autres modes de recueil de données, afin de pouvoir observer un large éventail de données stylistiques qui ne soient pas "concentrées à l'extrémité la plus surveillée du spectre" (Labov, 1976 [1972]: 288-290).

Depuis les années soixante, de nombreuses études ont montré qu'il existait des patrons de variation réguliers en fonction de la formalité des situations, et que les variantes standard étaient davantage produites en situation formelle (voir par exemple Wolfram, 1969 ; Trudgill, 1974 ; Labov, 1976 [1972] ; Laks, 1977 ; Reid, 1978 ; Romaine, 1984 ; Lafontaine, 1986 ; Trudgill, 1997 ; Chevrot, Fayol *et al.*, 2005).

Malgré le caractère essentiel et fondateur de ses analyses et de ses réflexions méthodologiques, la perspective labovienne a fait l'objet de nombreuses critiques, d'une part parce que la méthode par interview ne permettrait pas d'accéder aux pratiques naturelles des locuteurs et par conséquent à son répertoire stylistique, et d'autre part parce que le caractère unidimensionnel de la notion d'*attention portée au discours* est souvent considéré comme réducteur au regard de la complexité du phénomène variationnel :

> "direct interviewing, however informal the approach of the field worker, is an uncertain means of gaining access to the vernacular. Labov and Trudgill obtained approximations to it under unpromising circumstances by manipulating some of the extra-linguistic features constraining speech style, such as topic, or the speaker's perception of the nature of the speech event in which he was participating. /…/ What is clear, however, is that the interaction between language and situation is too complex and too little understood for an interviewer to be able to manipulate it reliably" (Milroy, 1987 [1980]: 26).

La conception sous-jacente du répertoire stylistique est elle aussi mise en cause, dans la mesure où celui-ci semble prédéterminé par des contraintes de genre et de facteurs sociaux[14] :

> "Emphasis, then, [in Labov's attention to speech model (Labov, 1966, 2001a)], is placed upon the reproduction of pre-determined stylistic repertoires as captured in the consistent use of speech genres across and within sociolinguistic communities" (Moore, 2004: 376).

Labov (2001a) justifie sa démarche méthodologique d'interview en soulignant la tension entre deux approches : une conception ethnographique "naturaliste" et une conception plus contrôlée permettant de généraliser et de mesurer la dynamique de la variation. Il souhaite que les investigations en situation d'interview soient couplées avec des investigations hors interview :

> "Further exploration of intra-speaker variation in the interview situation, coupled with wider investigations of style-shifting outside the interview, should throw light on the unanswered questions" (Labov, 2001a: 107).

Le critère d'attention portée au discours ayant été perçu comme trop réducteur, Cheshire (1982: 157-162) fait partie des auteurs qui ont cherché à le pondérer. Elle montre ainsi que la loyauté envers le vernaculaire affecte fortement les ajustements stylistiques, au-delà des

[14] *Cf.* § I.1.5 pour une discussion sur cette question.

critères de formalité de la situation. C'est en s'appuyant sur la théorie de l'accommodation (Giles & Powesland, 1975) que l'auteur explique certaines attitudes linguistiques d'élèves. Ainsi, des enfants qui détestent l'école et apprécient peu l'enseignant vont refuser les contraintes de la situation et la quantité de variantes non-standard ne va pas sensiblement diminuer en situation formelle[15].

De même, le principal reproche adressé par Coupland (2001 ; 2007) au variationnisme concerne précisément une trop faible prise en compte des contextes sociaux qui a conduit à ignorer le sens social des variations qui se construit au cours de l'interaction :

> "variationist sociolinguistics has worked with a limited idea of social context – and styling is precisely the *contextualisation* of social styles. The survey designs of variationist research, which have been remarkably successful in revealing broad patterns of linguistic diversity and change, have not encouraged us to understand what people meaningfully achieve through linguistic variation. Variationist sociolinguistics has produced impressive descriptions of social styles, but without affording much priority to contextual styling" (Coupland, 2007: 5).

Labov (2001a) répond néanmoins à ses détracteurs que le concept d'auto-surveillance n'est pas une manière de modéliser de façon globale la production et l'organisation des ajustements stylistiques, mais plutôt simplement de qualifier la variation *intra-locuteur* observée lors de ses interviews. Il rétorque alors à Bell que sa théorie de l'*audience design* (*cf.* page 21) peut s'appliquer de manière métaphorique à la situation d'interview : les changements de styles seraient une métaphore des changements d'interlocuteurs[16]. Pour Labov, deux phénomènes non-exclusifs sont présents dans les ajustements stylistiques, l'adaptation à l'auditoire et la surveillance, et il faut parvenir à en répartir les effets :

> "Given the fact that both adaptation to different audiences and different degrees of audio-monitoring are involved in style-shifting, it becomes a major problem to apportion the variance among these two effects, and to derive the higher level generalization that will predict the result" (Labov, 2001a: 87).

Toutes ces recherches sur le style ou les registres ont donc une forte ambition prédictive du lien entre situation sociale et formes linguistiques, ainsi que le résume Halliday (2007) :

> "The notion of register is thus a form of prediction: given that we know the situation, the social context of the language use, we can predict a great deal about the language that will occur, with reasonable probability of being right. The important theorical question then is: what do we need to know about the social context in order to make such predictions?" (Halliday, 2007: 94).

Cette conception selon laquelle le locuteur, en isolation, serait le seul responsable de la variation stylistique, et selon laquelle il y aurait un lien direct et figé (*indexical relationship*, *cf.* Coupland, 2007) entre les variantes sociolinguistiques et la signification sociale de ces variantes, du fait de l'appartenance à certains groupes, a été interrogée par la sociolinguistique interactionnelle qui a poursuivi des objectifs différents. Son ambition est moins de découvrir des régularités qui structurent la variation linguistique que d'explorer cette question du sens et

[15] *Cf.* chapitre 3 pour une discussion sur ce thème.

[16] "Speakers speaking to the same audience as if they were a different audience" (Labov, 2001: 87).

des processus complexes en jeu dans les choix stylistiques[17], par le biais d'études plus qualitatives, cherchant moins la mise en lumière de schémas réguliers de variation socialement stratifiés, qu'une vision compréhensive et intersubjective des phénomènes variationnels.

### I.1.3.2. Le style dans les modèles prenant en compte l'interaction

Comme Goffman (1964) le souligne dès les années soixante, la *situation sociale* est une dimension complexe à appréhender[18]. Ochs (1979) reprend ce constat en réaffirmant le caractère vague et mal circonscrit des notions de *contexte* et de *situation de communication*. La situation comprend à la fois l'environnement physique de l'échange (ce qui inclut les locuteurs, l'audience éventuelle, l'espace et le temps de l'échange, le thème, l'activité), l'environnement verbal (ce qui s'est dit avant ou après[19]), mais aussi et peut-être surtout tout l'univers social et psychologique au sein duquel l'échange prend corps (les valeurs, la culture, l'identité, les représentations, les attentes, les affects, les processus cognitifs, etc.), l'ensemble de ces composantes difficilement quantifiables formant un système complexe.

De même, pour Thomas & Znaniecki (1927), repris par Bachmann, Lindenfeld *et al.* (1981), la situation est composée de conditions objectives et de conditions subjectives, issues des représentations des acteurs en présence. Cette notion n'est donc pas restreinte à des éléments observables et mesurables comme le lieu, le moment et les divers participants de l'échange, mais elle correspond néanmoins à une image fixe signifiant davantage un état qu'une action en cours. La situation serait donc un cadre, à la fois physique et symbolique, dans lequel se dérouleraient les interactions, processus dynamiques impliquant les interlocuteurs exerçant une influence réciproque les uns sur les autres (Goffman, 1964, 1973 [1959]) et susceptible de reconfigurer, en les actualisant au fil des échanges, certains éléments de la situation elle-même.

Dans une perspective interactionnelle et entre autres avec les recherches de Gumperz & Hymes (1972) et Hymes (1974a), la sociolinguistique commence à se préoccuper moins de la situation que de la dynamique des échanges verbaux et de la manière dont les locuteurs vont mobiliser certaines ressources langagières pour s'adapter au contexte mais aussi pour reconfigurer le sens social de l'interaction.

Gumperz (1964) propose une distinction entre les *interactions transactionnelles*, prévisibles par exemple du fait du statut des acteurs en présence et du caractère conventionnel de la situation de communication, et les *interactions personnelles*, où les stratégies individuelles dominent.

---

[17] Bien sûr, il s'agit ici d'un tableau très synthétique de la question, qui peut paraître frôler la caricature. Nous n'oublions pas que les variationnistes se sont eux aussi penchés sur la problématique des choix langagiers, ne serait-ce qu'en faisant émerger la notion de normes cachées (Trudgill, 1975) qui met en lumière le caractère non systématique de la corrélation situation formelle/variante non-standard, par le biais d'éléments explicatifs tels que l'identité des locuteurs et leur éventuelle loyauté envers leurs groupes d'origine, pouvant les amener à privilégier des variantes pourtant jugées moins prestigieuses.

[18] Goffman (1964 : 135) définit la situation sociale comme : "an environment of mutual monitoring possibilities, anywhere within which an individual will find himself accessible to the naked senses of all others who are 'present', and similarly find them accessible to him".

[19] On peut d'ailleurs se demander *avant et après quoi* ? Cette formulation suppose un bornage qui en situation n'est pas toujours facile à opérer.

Coupland (2001) énonce un certain nombre de présupposés à déconstruire, dont le fait que le style serait un corrélat de la situation plutôt qu'un processus symbolique actif et motivé :

> "The essence of my argument is to challenge many of the assumptions that underlie the best-established sociolinguistic approaches to style /.../. They are the assumptions that : /.../ style is a situational correlate, rather than an active, motivated, symbolic process" (Coupland, 2001: 187).

L'auteur considère comme réductrice la volonté d'une certaine sociolinguistique en particulier variationniste, d'ignorer les aspects communicatifs, la complexité fonctionnelle du langage en usage, ainsi que des questions selon lui essentielles de l'identité des locuteurs et des motivations individuelles.

En effet, les modèles favorisant la situation restent très descriptifs et ignorent la part de liberté du locuteur qui peut intentionnellement infléchir son style vers un ton par exemple plus familier pour créer une certaine atmosphère dans l'échange. Leur portée est par conséquent limitée, laissant de côté trop d'éléments potentiellement explicatifs de la variation.

Or, prendre en compte les stratégies des locuteurs dans l'échange, donc le processus de *styling* qui consiste en la contextualisation des styles sociaux (Coupland, 2007), permet de mieux comprendre comment les individus utilisent "à dessein" les codes sociaux et comment ils manipulent les significations conventionnelles des variétés à certaines fins communicatives :

> "How individuals, within and across speaking situations, manipulate the conventionalized social meanings of dialect varieties" (Coupland, 2001: 198).

Ce point de vue est directement issu des recherches ethnographiques de Hymes (1962 ; 1964 ; 1974b) et Gumperz & Hymes (1972), pour qui le style, dans sa signification sociale, reflète au départ un choix personnel[20], et non une corrélation systématique :

> "Persons are recognized to choose among styles themselves, and the choices to have social meaning" (Hymes, 1974b: 434-435).

Notons en outre qu'au-delà des considérations théoriques, la pratique montre que la situation peut difficilement être limitée à ses caractéristiques objectives. Elle sera naturellement perçue de manière très différente selon la sensibilité du locuteur. Lafontaine (1986: 13-14) distingue ainsi "le degré objectif de formalité ou de tension que comporte une situation" et "la perception subjective qu'en a le locuteur". Gadet résume ainsi cette critique des modèles purement situationnels :

> "Le *diaphasique* est-il toujours prévisible en contexte ? C'est ce qui est plus ou moins supposé par des modèles qui le regardent comme une réponse des locuteurs à la spécificité d'une situation, selon une tendance déterministe et unidirectionnelle qui risque d'occulter la part d'initiative dont peuvent jouir les interactants. /…/ Mais il apparaît, d'un point de vue micro-sociolinguistique, qu'à côté de comportements relativement prévisibles, qui peuvent bien être regardés comme des 'réponses' à la situation, il y a la ressource de l'initiative, où le jeu de l'interaction reconfigure les relations entre interlocuteurs. Le rapport entre façon de parler et situation n'est alors pas automatique" (Gadet, 2007: 150).

Si les variations stylistiques opérées par les locuteurs sont en partie contraintes, la psychologie sociale apporte un éclairage intéressant sur les motivations des choix stylistiques à travers la

[20] Malgré des aspects convergents, Coupland (2007) remet en question cette idée de choix effectués à partir d'un répertoire pré-existant, comme nous le verrons au § I.1.5.

théorie de l'accommodation, en insistant sur la part de liberté du locuteur dans l'interaction. Giles & Powesland (1975) construisent un modèle de type interactionniste fondé sur la capacité de l'individu à effectuer des choix dans un processus actif, en fonction de facteurs endogènes (internes) et exogènes (extérieurs à l'individu mais présents dans la situation immédiate). Ils utilisent la notion de *répertoire linguistique* et tentent d'expliquer les fonctionnements de ces derniers. Ainsi, ils considèrent que la classe sociale, mais aussi des facteurs comme la personnalité et l'état émotionnel du locuteur, influencent les choix langagiers dans l'interaction :

> "In addition to social class background, personality may affect the nature of a person's linguistic repertoire. For instance, many studies have shown that personality affects the type of speech patterns an individual produces" (Giles & Powesland, 1975: 117).

Parallèlement, et dans cette même optique, les caractéristiques perçues de l'interlocuteur jouent un rôle prépondérant dans les ajustements linguistiques :

> "The mood or emotional set in which the speaker enters the interaction may also affect the pattern of his speech choices" (Giles & Powesland, 1975: 119).

De même, le sujet de la conversation (impliquant de l'humour, de l'émotion, ou un certain niveau d'abstraction, de technicité, etc.), et le contexte général (dont le degré de formalité de la situation, son caractère privé ou familier, ou encore l'"histoire conversationnelle" entre les interactants), participent aux alternances des styles.

Le point fort de leur travail reste la prise en compte de l'influence des *récepteurs* comme facteur essentiel de variation. En effet, les caractéristiques physiques et ethniques de l'interlocuteur, son âge, son sexe, sont autant d'objets de jugement et des facteurs d'accommodation, convergente ou divergente. Ce sont les représentations que l'on a de l'autre qui sont ici en jeu. Les locuteurs sont susceptibles de converger "vers là où ils pensent que sont les autres, mais également vers là où ils pensent que les autres attendent qu'ils aillent" (Juillard, 1997: 14), comme l'illustre l'exemple de Giles & Powesland :

> "the use of more elaborate syntax and more standard accent in speech to a high status person could be regarded as an attempt to match that person's typical or expected speech style" (Giles & Powesland, 1975: 153).

Dans la théorie de l'accommodation, le rôle central accordé au récepteur s'étend même à la *compétence métapragmatique*, en cela que ce serait l'action même de converger vers ou de diverger de son interlocuteur qui conduirait le locuteur à prendre conscience de la variation stylistique :

> "Also in Speech Accommodation Theory (Giles, Mulac *et al.*, 1987), it has been acknowledged that speakers often realize that they are using a given style when they converge to or diverge from the style of the addressee" (Kristiansen, 2008: 60).

Les attitudes convergentes ou divergentes peuvent correspondre à des stratégies de conformité, d'identification, ou de "dis-identification" (Giles & Powesland, 1975: 157) de manière plus ou moins consciente[21]. Pour les auteurs, la motivation principale du locuteur vient de son désir de

[21] Giles & Powesland (1975: 156) font l'hypothèse que la divergence est un comportement plus conscient que la convergence.

modifier la façon dont il va être évalué par celui qui l'écoute (Giles & Powesland, 1975: 181). Cette accommodation s'applique d'ailleurs aux répertoires bilingues autant que monolingues[22].

Cette théorie pluridisciplinaire, qui met davantage l'accent sur l'accommodation interpersonnelle que sur les facteurs laboviens d'attention portée au langage ou de formalité de la situation, va fortement inspirer les théories de Bell (1984 ; 2001) sur le rôle de l'auditoire.

Bell va montrer que c'est l'auditoire qui influence majoritairement les choix et alternances stylistiques (*audience design*), ou plus exactement la perception que le locuteur a de celui-ci, et non l'attention portée au discours. L'évaluation et les représentations sociales sont donc centrales et premières à l'adaptation à l'auditoire : le style prend sa signification dans le transfert d'associations entre pratiques linguistiques et groupes sociaux, à travers la convergence. L'auteur résume ainsi son point de vue en parlant de stratégie *responsive* de la part du locuteur :

> "Audience design is therefore a strategy by which speakers draw on the range of linguistic resources available in their speech community to respond to different kinds of audiences" (Bell, 2001: 144-145).

L'auteur considère que les valeurs attribuées aux groupes sociaux sont donc réinvesties pour évaluer les situations : le locuteur se représente l'auditoire en termes de membres typiques d'un groupe social et transfère cette évaluation pour caractériser la situation dans laquelle il se trouve.

Bell (1999 ; 2001) ajoute à cette dimension *responsive* une dimension *initiative* qui correspond au cas où c'est un changement de style qui va initier un changement dans la situation, et non l'inverse :

> "As well as the “responsive” dimension of style, there is the “initiative” dimension /…/ where the style-shift itself initiates a change in the situation rather than resulting from such a change" (Bell, 2001: 146).

Un locuteur peut d'ailleurs modifier son style en rapport à un groupe de référence (*referee design*), éventuellement absent de l'échange, mais possédant une importance symbolique pour lui. Cette part d'initiative correspond à ce que Blom & Gumperz (1972) avaient nommé le *metaphorical code-switching* en contexte plurilingue, c'est-à-dire la capacité qu'a le locuteur à modifier la "couleur stylistique"[23] de l'interaction en employant telle ou telle variante induisant plus ou moins de proximité ou de distance entre les interlocuteurs par exemple.

On voit donc que le concept d'*audience design* est large, qu'il dépasse la simple dimension de l'auditoire direct, qu'il influence à des degrés divers les variations stylistiques, qu'il pose la question de l'équilibre entre dimension *responsive* et *initiative*, et qu'il n'exclut en rien le fait que chaque individu possède une identité propre qui peut aussi s'exprimer par des choix interactifs dynamiques.

Cette conception du style comme un ensemble de ressources à disposition des locuteurs et/ou de groupes de locuteurs est développée chez Eckert (2001: 123). Pour elle, néanmoins, la question du sens qui se construit dans l'interaction est davantage mise en avant : le style en

---

[22] *Cf.* chapitre 4 pour une discussion sur ce point.

[23] Bell (1999 : 524) utilise quant à lui une métaphore gustative : "Initiative style trades on such regular associations, infusing the flavour of one setting into a different context".

linguistique serait "a clustering of linguistic resources, and an association of that clustering with social meaning". D'après l'auteure, le sens social attribué aux styles résulterait d'un processus d'attribution de stéréotypes et de réification de pratiques groupales, qui peuvent ensuite être réinvestis au niveau individuel :

> "Group style is the basis upon which people identify others as members of such categories as 'Valley Girl' or 'New York Jew' or, at a more local level, 'burnout' or 'hard rock'. Such public naming of styles is a process of stereotyping – a reification of the named group as sufficiently constituting community to develop a joint style, and as sufficiently salient to public life to name and learn to recognize. These reifications then turn around and serve as resources for other styles /.../. In this way, group style stands at a level of sociolinguistic practice that allows us to examine the production and reproduction of social meaning in variation" (Eckert, 2001: 123).

La recherche de Eckert (2000 ; 2001) sur des adolescents de la banlieue de Détroit (les *jocks* et les *burnouts*) montre comment deux groupes sociaux se différencient par des styles spécifiques, et ce bien au-delà du langage, par un ensemble de pratiques reflétant des idéologies et des identités radicalement opposées :

> "With strongly opposed practices and ideologies, the jocks and the burnouts develop their opposition through an elaborate stylistic complex that involves clothing, makeup, hair style, jewelry and other adornment, use and display of substances, territory, demeanor, body hexus, and so on and on – and, of course, language" (Eckert, 2001: 124).

Ce processus se double d'une prise de conscience du sens social des styles, qui permet de les manipuler à des fins identitaires, et d'en renégocier le sens à loisir :

> "social development involves a process of objectification, as one comes to see oneself as having value in a marketplace" (Eckert, 2000: 14).

Le niveau d'analyse correspondant à ces investigations n'est donc plus global mais local, au sein de communautés de pratiques :

> "To capture the process of meaning-making, we need to focus on a level of social organization at which individual and group identities are being constructed, and in which we can observe the emergence of symbolic processes that tie individuals to groups, and groups to the social context in which they gain meaning" (Eckert, 2000: 34-35).

La conception de l'individu non plus comme un représentant prototypique de son milieu, simple usager d'un système préconstruit, mais plutôt comme un acteur qui participe aussi à la construction de ce système, se retrouve chez les auteurs qui prônent un modèle fondé sur la co-construction du sens dans l'interaction et non sur l'adaptation mécanique à une situation donnée, comme l'explique Gadet :

> "Social attributes and speaker identity, rather than being considered as pre-existing elements, are seen to be constructed by the discourse" (Gadet, 2005: 1356).

Cette perspective tend à placer la problématique de l'identité au cœur de la réflexion sur le style là où la théorie de l'accommodation de Giles & Powesland (1975) et l'*audience design* de Bell (1984 ; 2001) pointaient en premier lieu le rôle du récepteur. Le style ne peut alors être appréhendé sans prendre en compte les stratégies et questionnements identitaires des locuteurs. Cette orientation rappelle le processus de distinction décrit par Bourdieu, qui met en lumière le caractère essentiel de la dimension symbolique de la variation stylistique à travers le cas

particulier de la tension vers les groupes dominants et les variétés légitimes qui leur sont associées :

> "Parler, c'est s'approprier l'un ou l'autre des styles expressifs déjà constitués dans et par l'usage et objectivement marqués par leur position dans une hiérarchie des styles qui exprime dans son ordre la hiérarchie des groupes correspondants. /.../ Ce qui est rare, donc, ce n'est pas la capacité de parler qui, étant inscrite dans le patrimoine biologique, est universelle, donc essentiellement non distinctive, mais la compétence nécessaire pour parler la langue légitime, qui, dépendant du patrimoine social, retraduit des distinctions sociales dans la logique proprement symbolique des écarts différentiels ou, en un mot, de la distinction" (Bourdieu, 1982: 41-42).

Chez Irvine (2001) comme chez Eckert, cette volonté de différenciation prend appui sur les représentations sociales, idéologiques et culturelles. Le style utilisé dans le langage est alors un des éléments sémiotiques de distinction, avec la manière de s'habiller, la manière de se comporter, ou encore les préférences musicales.

Dans une optique comparable, Coupland (2001) associe la variation stylistique à la "présentation de soi" (*presentation of self*), notion reprise à Goffman (1973 [1959]). Un point crucial est pour lui que la variation stylistique est motivée et agit comme un phénomène "ventriloque"[24] : l'individu emploie des styles qu'il emprunte en quelque sorte à d'autres, et dont il "manipule" les significations sociales conventionnelles, en s'appuyant sur les normes partagées par le groupe, ce qui les rend ainsi signifiantes au cours de l'interaction.

Ce rééquilibrage dans l'interprétation des facteurs de variation, qui diminue l'importance de l'audience au profit du locuteur et de pratiques sociales dynamiques[25], et qui postule un locuteur davantage actif que réactif, se traduit chez Schilling-Estes (2002) par l'approche multidimensionnelle dite du *speaker design* :

> "Under speaker design approaches, stylistic variation is viewed not as a reactive phenomenon but as a resource in the active creation, presentation, and recreation of speaker identity /…/ Crucially, identity is understood to encompass both personal and interpersonal dimensions, since people necessarily define themselves in relation to others, while engaged in social interaction" (Schilling-Estes, 2002: 388).

Une différence notoire avec la dimension d'initiative décrite par Bell (2001) est que le sens social des styles ne dérive pas ici d'une association plus ou moins automatique entre des pratiques et des situations et/ou un auditoire, et que les locuteurs ne se contentent pas de manipuler des styles pré-existants. En effet, les styles contribuent à définir les groupes et les situations, tandis que les locuteurs créent eux-mêmes de nouvelles significations à mesure qu'ils interagissent (Schilling-Estes, 2002).

Schilling-Estes (2002) est malgré tout consciente des limites de ce nouveau modèle, en particulier sur son caractère généralisable et sur les interrogations méthodologiques qu'il pose. L'*approche orientée locuteur* (*speaker design*) qu'elle prône suppose des analyses qualitatives à un niveau *micro*, dont on peut toujours se demander si elles permettent la généralisation. Aussi insiste-t-elle, en accord avec les positions de Eckert (2000), sur la nécessité de combiner les niveaux *micro* et *macro*, par une approche ethnographique, afin de mieux appréhender les

---

[24] Image qu'il dit issue de la conception d'*heteroglossia* de Bakhtine (1981 [1930]).

[25] Le caractère dynamique du processus de variation stylistique se retrouve dans les propos de Eckert (2004) : "style (like language) is not a *thing* but a *practice*".

comportements des locuteurs au sein de leurs communautés, car les choix stylistiques individuels et groupaux sont intrinsèquement interconnectés :

> "individual stylistic choices are never made in a social vacuum but are always being measured against group styles (and group patterns of stylistic variation), at the same time that groups styles are being shaped by individual language use" (Schilling-Estes, 2002: 393).

Cet investissement des styles par les locuteurs, le *styling* (Coupland, 2007), est un processus dynamique prenant le contre-pied d'une analyse distributionnelle des styles sociaux. Il ne peut s'observer selon l'auteur qu'au cours des interactions et ne pourrait s'interpréter que dans une démarche d'analyse qualitative :

> "Studying social meaning through sociolinguistic styling gives us a way of understanding social identities and social relationships with sufficient flexibility and dynamism to capture some of the qualities of late-modern social life" (Coupland, 2007: 30).

Cet aspect fait néanmoins débat, puisque, comme le notent Eckert (2000) et Schilling-Estes (2002), l'exploration du lien entre l'individu et le social, entre le local et le global, reste un enjeu théorique majeur en sociolinguistique comme en sociologie. Considérer que toute tentative de généralisation est réductrice pourrait donc constituer une impasse épistémologique.

La valeur symbolique que l'on reconnaît aujourd'hui au style va de pair avec l'idée que les styles véhiculent des sens sociaux différents et qu'ils représentent bien plus que l'habillage formel du message. Le postulat de l'équivalence sémantique des variétés stylistiques est très présent dans les théories variationnistes et fait partie des positions largement remises en cause par leurs détracteurs.

### I.1.3.3. La question du sens : du même au différent

Le terme de registre provient au départ d'une métaphore musicale qui présume une équivalence sémantique : Gadet (1998: 57) reprend à ce sujet l'image de Dittmar (1995) qui est celle du jeu d'orgue pour lequel les notes restent les mêmes quel que soit le choix de registre. Ce présupposé de synonymie n'est pas réservé aux registres, et s'étend largement aux styles, comme l'illustre la position de Labov qui considère, en tant que phonologue, que les variations stylistiques permettent au locuteur de "'dire la même chose' de plusieurs façons différentes" (Labov, 1976 [1972]: 366). Selon lui, le vernaculaire est la variété utilisée en situation non-surveillée, et, plus la situation est formelle, plus le locuteur va faire usage de variantes valorisées. Il existerait donc différents styles parce que co-existent plusieurs variantes plus ou moins standard d'une même variable, ces variantes étant définies comme différentes façons de dire la même chose.

Cette représentation des styles comme des parallèles (placés à différentes échelles de formalité) équivalents au plan sémantique est induite par une conception héritée de la stylistique, selon laquelle le style correspondrait à la mise en forme du discours[26]. On parle en termes de "choix" et d'"écart" par rapport à une norme et le style est relégué au rang de "supplément d'âme", véhiculant "une information esthétique (en stylistique) ou une information sur le locuteur (en sociolinguistique)" (Gadet, 1998: 55).

---

[26] Pour une revue détaillée des différentes acceptions du terme "style" dans différentes disciplines, voir Branca-Rosoff (2007).

La pédagogie reproduit d'ailleurs ce point de vue en supposant que l'on peut "traduire" du standard en non-standard et inversement. Le contenu de la majorité des exercices sur les registres de langue s'appuie sur cette problématique[27]. Cette vision correspond en réalité à la tendance structuraliste d'étendre la problématique de la phonologie à l'ensemble de la description de la langue, tendance qui néglige le caractère fonctionnel de ces formes concurrentes, ce que suggère Gadet :

> "Le locuteur concevrait d'abord ce qu'il a à dire avant de le mettre 'en style' (habillage de la pensée), ce qui supposerait une neutralité de la forme à l'égard du sens /…/ Différentes séquences constitueraient ainsi plus ou moins 'différentes façons de dire la même chose', modulo une information d'ordre esthétique ou social, regardée comme supplémentaire, et non comme cruciale dans la construction du sens" (Gadet, 2007: 153).

Ce constat justifie d'ailleurs une critique des méthodes variationnistes concernant l'étude de la variation stylistique, comme l'explique Boutet (1992) :

> "Si l'on a une conception des langues et de l'activité de langage où l'énonciation des formes, leur mise en mots est en elle-même porteuse de sens, alors il devient difficile d'admettre l'équivalence sémantique de deux constructions syntaxiques formellement distinctes. L'élargissement de la théorie variationniste standard à d'autres niveaux d'organisation que phonétique et morphophonologique paraît de ce fait une entreprise difficilement soutenable. Parmi d'autres conséquences, il faut poser que la linguistique variationniste ne constitue pas un cadre théorique et méthodologique apte à traiter de l'organisation syntaxique des énoncés et, partant, n'offre pas de ressources pour aborder la question du sens" (Boutet, 1992: 94).

La prédominance du niveau phonétique chez les variationnistes pose en effet la question de l'étude globale du phénomène de variation stylistique à tous les niveaux linguistiques. Il semblerait qu'il s'agisse ici d'une autre des limites des approches laboviennes qui postulent, pour les comparer, l'identité référentielle des variantes d'une même variable. Or, cette équivalence sémantique des formes, qui peut être contestable au niveau phonique, est également discutable aux autres niveaux d'analyses linguistiques.

Selon Coupland (2007), cette équivalence référentielle postulée par la sociolinguistique variationniste serait même contestable aux niveaux phonétique, phonologique et prosodique, comme l'illustre son exemple concernant les accents :

> "Variant forms of sociolinguistic variables are defined as being equivalent in their referential meanings. /…/ But this approach reduces the scope of the term 'meaning' and tends to wash out issues of value as they attach to variable language in actual use. When said in a Birmingham accent, the utterance and the speaker might conceivably be held to be less convincing or authoritative, for example. The social meaning of the utterance, depending on how it is phonologically styled, might interconnect in significant ways with other social aspects of the speech event in which it is embedded" (Coupland, 2007: 8).

Pour l'auteur, le postulat des styles comme différentes façons de dire la même chose néglige la dimension idéologique du choix ou de l'emploi de telle ou telle variante :

> "this sort of discussion has hidden the potential for sociolinguistic variants to be ideologically non-equivalent. Dialect or accent variables may be alternative ways of

[27] Pour une critique des manuels scolaires de ce point de vue, *cf.* chapitre conclusif.

> achieving the same reference, but it certainly does not follow that they are alternative ways of saying, or meaning, 'the same thing'" (Coupland, 2007: 88).

Halliday (1978: 35) postule déjà que les registres sont différentes manières de dire des choses différentes ("ways of saying different things"), et que ce sont les dialectes (variétés sociales) qui représentent différentes façons de dire la même chose ("different ways of saying the same thing").

Gadet (1996: 29) fait référence aux "cinq pendules" de Joos (1962) pour illustrer cette question : si toutes les pendules devaient indiquer la même heure, quel serait l'intérêt d'avoir plusieurs pendules ? Cette image présente l'avantage de mettre en lumière l'improbable co-existence de très nombreuses formes concurrentes si celles-ci veulent exactement dire la même chose. Il semble que l'on doive plutôt réfléchir à l'hypothèse de significations différentes se jouant au cours de l'interaction et chercher à comprendre les objectifs, fonctions et valeurs de ces variations. Cette question du sens socio-symbolique attribué aux variantes pose le problème des normes en jeu dans l'évaluation des variétés, et en particulier, pour le cas du français, de l'*idéologie du standard* (Milroy & Milroy, 1999 [1985]).

Au-delà des différentes positions théoriques présidant à l'analyse du style, il semble que la question des liens entre le social et le stylistique soit loin d'être résolue, aujourd'hui encore alimentée par des controverses allant de la théorie du reflet à celle du brouillage des limites entre les deux ordres.

### I.1.4. Variation sociale et variation stylistique : histoire d'un brouillage entre une image et son reflet

Les dénominations traditionnelles des variétés en français illustrent et trahissent depuis longtemps des accointances avérées entre le social et le stylistique : les facteurs sociaux et situationnels se confondent et se cristallisent dans des dénominations ambiguës telles que *français populaire* et *français familier* ; le style se mélange au chenal avec *français soutenu* ou *français littéraire*. La variation ainsi délimitée en variétés dont la caractérisation faillit à qualifier une seule source de variation apparaît dès lors sous la forme de regroupements souvent idéologiquement marqués, aux dénominations instables. Comme le fait remarquer Gadet (1996), la confusion est par exemple très nette chez Dubois, Guespin *et al.* (1973) :

> "Dans une langue donnée, on constate que certains usages apparaissent uniquement dans des milieux déterminés [...]. La notion de *niveaux de langue* est donc liée à la différenciation sociale en classes ou en groupes de divers types" (Gadet, 1996: 22).

Néanmoins, si la confusion entre *familier* et *populaire* pose problème autant que celle qui peut exister entre *populaire* et *parlé*, ou entre *parlé* et *incorrect*, il est certain que les variations sociales et stylistiques sont loin d'être des variations étanches l'une à l'autre :

> "'Français populaire' et 'français familier' partagent bon nombre de leurs traits, et il est exclu d'établir une liste des formes spécifiques à chacun" (Gadet, 2007: 25).

Ce constat sociolinguistique primordial, dit *the classic sociolinguistic finding*, a d'ailleurs été mis en évidence par Romaine (1980), qui officialise le parallèle entre les plans du social et du stylistique :

> "if a feature is found to be more common in the lower classes than in the upper classes, it will also be more common in the less formal than the most formal styles" (Romaine, 1980: 228).

Dans la tradition variationniste, les deux ordres de variation ont été considérés comme indissociables et interdépendants, comme les deux facettes d'un même phénomène, comme le montrent les réflexions, tant anciennes que plus récentes, de Labov sur cette question :

> "La même variable sociolinguistique sert à signaler les stratifications sociale et stylistique. Par suite, il est parfois difficile d'interpréter un signal en lui-même, de distinguer, par exemple, un vendeur familier d'un soudeur qui s'exprime avec soin. /…/ Il semblera peut-être peu commode de faire agir une variable dans deux dimensions à la fois, mais c'est là, apparemment, une conséquence inévitable des processus sociolinguistiques qui impliquent une attention au discours et une perception des normes" (Labov, 1976 [1972]: 326).
> "communities display both social stratification and stylistic stratification with the same variable. For a stable sociolinguistic variable, regular stratification is found for each contextual style; and conversely, all groups shift along the same stylistic dimension in the same direction with roughly [similar] slopes of style-shifting" (Labov, 2001b: 86).

La dimension sociale correspondrait donc à l'axe vertical de la variation, et le style à l'axe horizontal, ce qui permettrait de positionner les variables sur un plan croisant milieu social et formalité de la situation. Ce lien entre le social et le stylistique est également présent chez Bell (2001), pour qui la valeur sociale des variantes induit leur valeur stylistique, principe formalisé en 1984 puis 2001 sous le titre de *style axiom* :

> "Variation on the style dimension within the speech of a single speaker derives from and echoes the variation which exists between speakers on the 'social' level" (Bell, 2001: 145).

Ce postulat a néanmoins été rediscuté, entre autres par Finegan & Biber (2001), qui proposent quant à eux un *register axiom*, selon lequel la dimension sociale ne serait pas l'élément premier :

> "If a linguistic feature is distributed across social groups and communicative situations or registers, then the social groups with greater access to the situations and registers in which the features occur more frequently will exhibit more frequent use of those features in their social dialects" (Finegan & Biber, 2001: 265).

Dans une perspective fonctionnaliste, la variation serait donc dépendante des contraintes inhérentes aux situations, les variables étant liées fonctionnellement à ces contextes (par exemple, des formes plus élaborées se trouveraient davantage dans des situations plus littéraciées, du fait à la fois de la complexité inhérente au champ, et de l'absence de connivence entre les actants qui nécessite davantage d'explicitation), les situations étant elles-mêmes liées aux hiérarchies socio-économiques.

Selon eux, la variation registrale est fondamentale et les registres sont identifiés par les taux de distribution différents de certaines variables linguistiques. Ainsi, la fréquence d'utilisation de tel ou tel registre dans certains milieux sociaux ne serait qu'un effet de l'accès plus ou moins

facile à des usages diversifiés[28]. La stratification sociale des variantes dépend donc ici de l'accès aux différents types de situations, inégal selon le milieu social, et non l'inverse[29]. Leur travail montre que la majeure partie des variations stylistiques ne trouve pas d'écho dans les différences sociales.

Gadet (1998) rappelle que Kroch (1978) ou encore Cheshire (1996) ont des conclusions proches de Finegan & Biber puisqu'ils partagent l'idée que "le social réinvestit ce qui est fonctionnellement orienté dans les registres" (Gadet, 1998: 60). Cheshire a en effet fait l'hypothèse que si une forme est surtout utilisée dans des situations familières, elle a de fortes chances de devenir stigmatisée socialement.

Cette conception du style comme second dans la phylogenèse de la variation, prônée par Bell, et que Gadet & Tyne (2007) nomment la "théorie du reflet", n'offre en effet

> "pas d'explication pour l'investissement des formes (pourquoi telle forme prend-elle telle valeur sociale ?), ni pour le partage des normes dans la communauté. Le social y reste avant tout symbolique et relativement abstrait, constitué des attentes des individus, d'idées préconçues" (Gadet & Tyne, 2007: 93).

Eckert (2000 ; 2004) rompt également avec cette conception du style comme reflet du social en insistant sur le fait que le style participe activement à la construction du sens social bien plus qu'il n'en est l'écho fidèle.

Si la variation stylistique découlait directement de la variation sociale en lui faisant écho, cela signifierait qu'il ne pourrait exister de variation stylistique sans variation sociale. Or, comme Armstrong (2001) l'a démontré pour le français, on trouve bel et bien de la variation dite *hyperstyle*, impliquant des variables comme le *ne* de négation pour lesquelles il peut y avoir une valeur stylistique, mais pas de valeur sociale associée. Cette idée d'un éventail variationnel lié au style particulièrement remarquable, du fait d'une *idéologie du standard* extrêmement prégnante[30], est d'ailleurs aussi évoquée par Gadet (1998), qui retrace ainsi l'évolution du français :

> "Le français, après avoir connu une période où l'axe décisif est *diatopique* (XIXème siècle), puis une phase de saillance *diastratique* correspondant à l'urbanisation (époque de fortes distorsions entre "langues de classes", qui correspond aussi à la francisation radicale), serait actuellement dans un primat du *diaphasique*. Cette saillance est produite, pour le vocabulaire, par le progressif déplacement de l'argot, dont le champ social s'est étendu" (Gadet, 1998: 62).

---

[28] Ils reprennent en cela l'assertion de Romaine (1994 : 84) : "What we see reflected in sociolinguistic patterns is the uneven distribution of access to the standard variety".

[29] Notons que cette perspective induit nécessairement une conception du locuteur comme fortement contraint, peu libre de ses choix, du fait du filtre contraignant des genres, où un certain "déterminisme discursif" ferait écho au déterminisme social.

[30] *Cf.* § I.1.2 sur la question des normes en français.

En effet, la fonction cryptique de l'argot en tant que français populaire s'est progressivement amenuisée et de nombreux termes sont compris voire couramment utilisés par des locuteurs de tous les milieux sociaux, comme le fait remarquer Calvet (1997)[31] :

> "A l'origine formes cryptiques, les argots sont lentement devenus des variétés de la langue (à fonction identitaire ou stylistique)" (Calvet, 1997: 50).

Néanmoins, ce débat finit par ressembler à celui de la recherche impossible de l'élément premier entre la poule et l'œuf, et, comme le suggère Gadet (1998), il est sans doute plus pertinent de considérer que la variabilité première, intrinsèque au langage, serait investie par des facteurs extra-linguistiques, sociaux et/ou stylistiques :

> "Mais faut-il vraiment choisir ? Ne se peut-il pas que les différents phénomènes en cause relèvent de différents processus ?" (Gadet, 1998: 61).

La valeur stylistique des variantes semble pouvoir être issue, selon les cas, de leur valeur sociale et/ou du rapport à l'écrit et à la norme qu'entretiennent les locuteurs, et/ou de caractéristiques linguistiques liées à certains genres oraux impliquant certaines associations récurrentes de formes motivées par des contraintes d'économie ou au contraire d'explicitation plus forte, ces explications ne nous paraissant pas exclusives les unes des autres. Cette valeur stylistique attribuée aux variantes peut être plus ou moins figée, entretenant une relation d'association constante ou au contraire fluctuante selon les variables, les locuteurs et les contextes. Par exemple, l'élision du *e* dans un énoncé n'est pas nécessairement une marque d'informalité en soi, mais doit être mise en perspective avec l'ensemble des marques et du contexte pour être interprétée. Ainsi, un "j(e) sais pas" n'est pas intrinsèquement plus informel qu'un "je sais pas" ou un "je ne sais pas" puisque le schwa et la négation peuvent marquer une insistance forte ou une provocation dans un contexte conflictuel informel, alors que l'élision et la suppression du *ne* peuvent apparaître en contexte formel avec un débit rapide.

D'après Moore (2004), la distinction entre le social et le stylistique n'est en réalité qu'un artefact, et il ne s'agit pas de deux forces agissant indépendamment sur la variation mais plutôt d'un processus de différenciation sociale définie, selon l'angle de vue, selon deux concepts. Les locuteurs eux-mêmes ne modifient pas leur discours soit uniquement en fonction de la formalité de la situation soit en fonction de la valeur sociale perçue des variantes, mais bien en fonction de l'imbrication des deux dimensions :

> "we need to stop focusing upon the taxonomic distinction between a dialect and a style and start focusing upon the symbiotic processes which allow linguistic variants to become meaningful" (Moore, 2004: 378).

Les limites d'une conception dichotomique des situations et des productions se retrouvent chez Coupland (2007), qui considère que l'imbrication systématique des plans stylistiques et sociaux est en partie induite par les méthodes d'analyse :

> "social and stylistic dimensions are only *made to seem* related in this intimate way by virtue of the method of analysis and the method of displaying findings. Social meanings made around class and social meanings based around formality/carefulness (even if for a moment we accept that style is variation in a dimension of formality) can be quite unrelated, and they can be articulated through *different* linguistic resources. For example,

[31] Déjà dans les années vingt, Bauche (1946 [1920]: 30) proposait une image significative pour ce phénomène : "le langage populaire passe de l'office au salon".

> speaking slowly is not an obvious correlate of higher social class, although it sometimes marks or implies a careful approach to communicating. Speaking through a low prestige dialect doesn't in itself attract attributions that one is always being 'casual'. Stylistic projections of self often do entail social class semiosis, especially in those societies where class is deeply ingrained in the social fabric. But it is reductive to limit a theory of style in speaking to speakers playing with class identities" (Coupland, 2007: 38).

Un énoncé ne pourrait donc être catégorisé comme formel ou informel qu'à la lumière de l'ensemble des marques linguistiques en présence appréhendées à travers une conception affinée du contexte, ce qui suppose peut-être soit une analyse quantitative prenant en considération les co-occurrences, soit une analyse qualitative tenant compte des caractéristiques complexes de l'interaction, soit une association de ces deux niveaux d'analyse, sans doute à travers le recours à une approche pluridisciplinaire intégrative associant analyses quantitatives et qualitatives, niveaux *macro* et *micro*, approches variationnistes et interactionnistes, comme le préconise Coupland (2007) :

> "Key elements of this view of style are semiosis, identification, intentionality, multidimensionality and conflict" (Coupland, 2001: 196).
> "Theories and sensitivities from different parts of sociolinguistics start to coalesce – interactional sociolinguistics, pragmatics, anthropological linguistics and even conversation analysis do not need to stand outside of variationism, nor it outside them" (Coupland, 2007: ix).
> "Bridging between survey orientations and practice orientations in the sociolinguistics of variation seems an obvious development, even though the objectives and assumptions of (broadly) Labovian and (broadly) Hymesian sociolinguistics have traditionally been quite separate. But the separation of these two agendas is in many ways artificial. /.../ There is no inherent clash between 'macro' and 'micro' levels of variation analysis" (Coupland, 2007: 8).

Comme le suggérait Moore (2004) dans la même veine, le pouvoir explicatif des facteurs globaux est largement diminué par les processus de construction du sens qui opèrent localement. L'auteure postule donc que le style est, en soi, *l'axe* multidimensionnel de variation, et non *un des axes* parmi d'autres. Cet axe multidimensionnel envisage la variation comme un processus complexe de construction et de négociation des identités au cours d'interactions toujours singulières, où les ressources sélectionnées par le locuteur sont multiples : le style, comme le note Irvine (2001), est en cela un processus de distinction composite incluant, entre autres, le langage.

Ce modèle multidimensionnel, s'il est séduisant au plan théorique, suscite toutefois quelques réserves au plan de son opérationnalité. D'ailleurs, d'après Rickford (2001), les critiques faites au modèle unidimensionnel de Labov n'impliquent pas nécessairement une remise en cause de tous les modèles unidimensionnels, mais peut-être simplement une remise en cause de telle ou telle dimension, en l'occurrence l'attention portée au discours, privilégiée au détriment de toutes les autres :

> "It may be useful to push a unidimensional approach as far as it can go, modifying and extending it with additional factors and variables only where necessary. Or at least one might recognize that while no single underlying dimension may be capable of accounting for **all** aspects of stylistic variation, some may be more important (accounting for **most** of the variance) than others, requiring us to regard them as primary, and others as secondary, tertiary, and so on. Moreover, while we have been pursuing unidimensional approaches to style in a 'universal' sense – as if attention, or audience or register – were the key covariable world-wide – what is stylistically significant may differ from one community to

> another, and ethnographic approaches will be necessary to reveal that" (Rickford, 2001: 222).

Ne pas renoncer totalement à des analyses corrélatives entre pratiques stylistiques et facteurs sociaux supposerait donc de pouvoir ramener à un nombre limité de dimensions, plus intégratives des problématiques d'intentionnalité ou d'identité, la multitude de dimensions en jeu sans toutefois trop dénaturer la complexité des processus. Mais le casse-tête conceptuel consistant par exemple à identifier une dimension unique capable de ramener sur un axe l'ensemble des dimensions en jeu (formalité / informalité, attention / relâchement, sérieux / détente, familiarité / distance, convergence / divergence, opposition / déférence, connivence / distinction, présentation de soi / enjeux identitaires vis-à-vis des autres, etc.) est peut-être suffisamment insoluble et la quête suffisamment vaine pour que des simplifications nécessaires, associées à des approches et des méthodes diversifiées, apparaissent comme un moindre mal. C'est peut-être en privilégiant des approches méthodologiques à la fois macro- et micro- sociolinguistiques, incluant des enjeux à la fois globaux et locaux, que l'on pourra tenter de résoudre cette tension ancienne qui existe entre les dimensions plus "collective" (en sociolinguistique) et singulière (plus présente en littérature) du style. Il s'agit de satisfaire la nécessité épistémologique de concevoir le style comme un phénomène socialement signifiant - même s'il ne reflète pas à proprement parler uniquement la position sociale - également en partie circonscrit par des contraintes de genre, et qui ne serait pas uniquement conçu comme une variation idiolectale propre à chaque individu. Le volet extrême de la critique des positions variationnistes pourrait mener à un certain purisme de l'interaction qui ne souffrirait pas le lissage falsifiant de la quantification au niveau global. Branca-Rosoff (2007) illustre ce phénomène de tension en proposant un tour d'horizon des conceptions en stylistique et en sociolinguistique :

> "la notion de *style* est au moins depuis la Renaissance associée à l'individualité. Sans même remonter à Montaigne qui revendique fermement un style propre, le témoignage des premiers dictionnaires souligne le caractère bien admis de cette perspective. En 1680, Richelet écrit ainsi : 'C'est la manière dont chacun s'exprime. C'est pourquoi il y a autant de styles que de personnes qui écrivent'" (Branca-Rosoff, 2007: 78).
> /.../ ce que [Labov] traque n'est /.../ pas l'idiolecte comme mise en forme singulière du langage, mais la nécessaire polylectalité des individus considérés en tant qu'êtres sociaux soumis à la fois aux normes de leur groupe d'appartenance et aux normes dominantes de la société globale" (Branca-Rosoff, 2007: 82).

La multidimensionnalité du style ne doit en effet pas nous conduire à considérer que chaque locuteur particulier dans chaque contexte spécifique produit des énoncés parfaitement singuliers du fait de facteurs complexes et imbriqués selon une organisation unique, et que cette singularité ne peut être décrite par des approches généralisantes sans être corrompue. Le caractère d'individualité du style, qui est indéniable, n'est pas incompatible avec une ambition de généralisation, même si toute simplification ou schématisation de la situation doit s'effectuer avec prudence et être mise à l'épreuve d'analyses ethnographiques qualitatives davantage axées sur les processus de construction, déconstruction et reconstruction du sens social au niveau local, seules capables de nuancer les patrons de variation globaux.

L'un des concepts clé d'une vision complexifiée du style telle que les envisagent les défenseurs des approches qualitatives et microsociologiques est sans doute celui de *répertoire langagier*, qui a permis d'envisager non plus des variantes prises isolément mais des ensembles de ressources

faisant système. Pourtant, dans un ouvrage récent, Coupland (2007) pointe le caractère réducteur de ce concept, ce qui nous amène à nous interroger sur la terminologie possible pour décrire l'éventail stylistique des locuteurs, ainsi que sur le bienfondé de cette notion même.

### I.1.5. Existe-t-il un répertoire stylistique ?

La matrice conceptuelle du répertoire stylistique remonte à Gumperz (1964) qui définit comme suit le *répertoire verbal* :

> "the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction" (Gumperz, 1964: 137).
> "A verbal repertoire then is not simply composed of linguistic forms. It is always a *set of varieties*, each with its own internal grammatical structure" (Gumperz, 1964: 140).

L'expression de *répertoire stylistique* telle que nous souhaitons l'utiliser serait un équivalent du *répertoire verbal* appliqué au cas des locuteurs monolingues, et correspondrait donc à une partie seulement de ce répertoire chez les plurilingues[32]. Il s'agirait donc d'un ensemble inclus dans ce que Gadet (2007) nomme *répertoire* au sens large :

> "ensemble des ressources dont dispose un locuteur, un groupe ou une communauté, comportant différents styles, différentes variétés, et/ou différentes langues" (Gadet, 2007: 176).

Cette terminologie n'est cependant pas couramment utilisée, comme le démontre la présence d'une seule occurrence de *stylistic repertoire* dans l'ouvrage de Eckert & Rickford (2001), en page 1 de leur introduction. Meyerhoff (2006) utilise quant à elle cette expression à trois reprises, et Coupland (2007) ne l'utilise pas une seule fois, préférant parler, à l'instar de Gadet (2007) ou de Irvine (2001) par exemple, de *répertoire* tout court, ou de *speech repertoire*. Eckert & Rickford (2001), Milroy (2001), Finegan & Biber (2001), ou encore Bell (2001) peuvent aussi occasionnellement utiliser le terme générique de *linguistic repertoire*.

La notion de *répertoire verbal*, dont celle de *répertoire stylistique* est issue, est très proche de celle de *répertoire langagier*[33] (*speech repertoire*) utilisée pour être critiquée par Coupland (2007). En effet, d'après l'auteur, le répertoire langagier serait une notion limitante pour le processus de *styling*, en cela qu'il s'agirait d'un ensemble fini de ressources à disposition du locuteur, dont les frontières sont fixées par des contraintes d'appartenance à une communauté linguistique donnée :

> "A speech repertoire seems like a closet containing a specified number of clothing items. In this conception, speakers select items from their individual clothing (or speech) repertoires" (Coupland, 2007: 82).

---

[32] Nous pourrions considérer que le *répertoire stylistique* est bien plus large, et qu'il comprend d'autres ressources que celles du discours, incluant par exemple la manière de s'habiller. Mais nous préférons restreindre l'acception au champ du langagier, en tous les cas dans cette thèse qui ne tiendra pas compte des autres dimensions que peut recouvrir la notion de style.

[33] Wardhaugh (2006 [1986] :131) explique qu'il existerait cependant une distinction, qu'opèrent par exemple Platt & Platt (1975) selon que la notion s'applique à un individu ou à une communauté : le *speech repertoire* relèverait davantage des ressources des groupes sociaux, à l'échelle des communautés linguistiques, alors que le *verbal repertoire* correspondrait aux ressources d'un individu en particulier : "each individual has his own distinctive verbal repertoire and each speech community in which that person participates has its distinctive speech repertoire".

Le *répertoire stylistique* est ici un espace de liberté plus ou moins restreint, circonscrit par des contraintes sociales, et au sein duquel le locuteur effectuerait des choix langagiers comme il choisirait des vêtements dans un placard, soit pour se conformer aux attentes supposées de son auditoire, soit pour s'en différencier, ce qui rejoint à la fois les notions de style *responsif* ou *initiatif* de Bell (1999 ; 2001), et les notions de *convergence* et de *divergence* que l'on trouve dans la théorie de l'accommodation de Giles & Powesland (1997).

C'est cette idée de choix parmi un ensemble fini et pré-établi de styles porteurs d'un sens social, déjà présente chez Hymes (1974b), que critique Coupland. Selon lui, ce modèle est trop ouvert et suppose bien plus de liberté chez le locuteur qu'il n'en a réellement. Il file la métaphore du placard à vêtements en insistant sur le fait que tous les vêtements n'ont pas la même valeur idéologique, et que le locuteur n'est pas apte à contrôler le choix de tous ces vêtements :

> "some items of clothing in the closet are far more valuable than others. /…/ Do we actually own the items in the closet, and in what sense? What discretion have we had in the process of filling the closet? How free are we, actually, in selecting items to wear? In the linguistic domain, are ways of speaking sometimes too ingrained in us for us to be able to opt out of their identity implications and take up others? /…/ Sociolinguistic resources are less freely available to us than this" (Coupland, 2007: 83).

La notion de *répertoire langagier* serait donc, pour l'auteur, trop statique, supposant à tort que les significations sociales associées aux styles sont stables et pérennes, et que le locuteur les manipulerait à dessein en pleine connaissance des symboles associés aux variétés. Coupland considère que cette notion doit être déconstruite, au profit de celles de *répertoire virtuel* (*virtual repertoire*) et de *styling*, qui correspondent à un processus symbolique dynamique de création de sens social dans une perspective d'initiative allant bien au-delà de ce que Bell entend par cette notion :

> "the repertoire model is too static because it pays too little attention to the contextualisation of speaking. Even when speakers operate 'within a predictable repertoire', they are not limited to recycling pre-existing symbolic meanings. They can frame the linguistic resources available to them in creative ways, making new meanings from old meanings" (Coupland, 2007: 84).

L'idée d'un ensemble de ressources disponibles et contrôlables pose certes un certain nombre de problèmes, la question de la part de liberté du locuteur n'étant pas résolue. Néanmoins, la déconstruction de la notion de *répertoire* nous semble contestable. Nous rejoignons le point de vue de Giles (2001) lorsqu'il constate qu'une remise en cause épistémologique doit aussi proposer des alternatives concrètes :

> "while Coupland calls on us to envision new horizons, I find it a little too deconstructive for my own tastes currently. /…/ Although Coupland's primarily reactive stance is legitimate enough epistemologically, has he actually gone far enough to suggest concrete alternatives or complements?" (Giles, 2001: 217).

Voir le répertoire langagier comme un placard renfermant un ensemble de vêtements stylistiques induit peut-être un biais conceptuel en ce sens que la notion de *répertoire* dans son acception initiale ne sous-entend pas que les ressources sont en nombre fini, limitées par un contenant à volume fixe. Le répertoire langagier peut très bien se concevoir comme une enveloppe virtuelle souple, extensible et rétractable dans le temps et dans l'espace, renfermant des ressources, couramment utilisées ou potentiellement utilisables, dont la valeur varie en fonction des modes et des contextes.

Nous utiliserons quant à nous ce terme de *répertoire stylistique* pour désigner un ensemble flexible et non fini de formes socialement signifiantes, dynamique, en fonction du contexte de l'interaction, au plan des styles, des valeurs symboliques dont ils sont porteurs, et des combinaisons d'associations potentielles entre les uns et les autres.

Cette dimension de flexibilité, appliquée à la *compétence communicative*, est mise en lumière par Gumperz :

> "whatever the situation, whether a formal interview or an informal meeting, the need in all communication for all people who are relative strangers to each other is to achieve a *communicative flexibility*, an ability to adapt strategies to the audience and to the signs, both direct and indirect, so that the participants are able to monitor and understand at least some of each other's meaning" (Gumperz, 1982b: 14).

Nous utiliserons donc l'expression de *souplesse stylistique*[34] pour désigner ce volet de la *compétence communicative* permettant au locuteur de faire varier son style en relation avec des paramètres qui peuvent être fixés par la situation, mais aussi co-construits au cours de l'interaction. La *souplesse stylistique* suppose une part de conscience du phénomène variationnel, et ne se réduit pas à une adaptation mécanique à la situation, même si seule une partie des alternances stylistiques relève d'un choix stratégique, l'ensemble des variations n'étant pas conscientisé.

En tant que stratégie verbale, qui par essence est, en partie du moins, consciente d'elle-même, la *souplesse stylistique* relève à la fois, dans une perspective plus psycholinguistique, des *compétences pragmatiques* et *métapragmatiques*, définies ainsi par Gombert :

> "Les habiletés pragmatiques permettent une utilisation efficace du langage en contexte (social), les capacités métapragmatiques la compréhension et le contrôle de cette utilisation" (Gombert, 1990: 124).

La combinaison de ces deux champs de compétences se construit au fil des expériences de socialisation de l'enfant, par l'intermédiaire des adultes et des pairs.

## I.2. La *souplesse stylistique* chez l'enfant : perspectives développementales et sociolinguistiques

Il existe un lien étroit entre pratiques langagières et socialisation familiale ou socio-scolaire, comme le rappelle Bautier (1998) :

> "Une pratique, ici langagière, c'est encore une manière de faire issue d'une socialisation familiale, scolaire, par les pairs dans des situations diverses" (Bautier, 1998: 150).

Néanmoins, la nature de ces liens est encore mal connue, en particulier en ce qui concerne la *souplesse stylistique*. L'acquisition de cette compétence est une problématique encore peu explorée, qui n'a toujours pas été mise à l'épreuve des faits, et dont la perspective développementale n'inclut pas de réflexion sociolinguistique. Les hypothèses formulées dans ce domaine nécessitent encore des étayages empiriques consistants, comme l'illustre la proposition de Berruto concernant la situation italienne :

---

[34] Gadet (2007) utilise quant à elle le terme de *souplesse diaphasique*.

> "Nel processo di acquisizione del linguaggio, un bambino piccolo impara dapprima una varietà diatopica della lingua /…/, entro cui si situa anche una caratterizzazione diastratica /…/, entro cui sviluppa poi differenziazioni diafasiche" (Berruto, 2001 [1995]: 151).

Afin de contribuer à combler ce manque, les développements suivants seront axés sur l'interconnexion entre psycholinguistique et sociolinguistique. Nous nous pencherons en effet sur la question de l'acquisition de la *souplesse stylistique* à la lumière de facteurs macro et micro-sociaux comme le milieu d'origine et le réseau de pairs.

## I.2.1. L'acquisition de la *souplesse stylistique* : l'influence du milieu social

Avant d'explorer plus avant la question de l'acquisition de la *souplesse stylistique*, nous proposons, de manière plus globale, un tour d'horizon rapide des recherches sur l'acquisition de la variation en général.

### I.2.1.1. Quelques travaux fondateurs sur l'acquisition de la variation

Dans les années cinquante, Fischer (1958) a mené un travail précurseur sur la prise en compte de la variation chez l'enfant. Dans une perspective quantitative variationniste, il a étudié l'emploi de variantes phonétiques standard et non-standard chez des sujets entre 3 et 10 ans, en fonction de facteurs comme le genre, des éléments de leur personnalité (en l'occurrence plutôt chahuteurs ou enfants modèles : *roustabouts vs teacher's pets*), et la situation de communication. Ce dernier critère correspond à trois contextes expérimentaux supposés décroître en termes de formalité : la complétion d'histoire, les réponses à un questionnaire, et l'interview. L'auteur a ainsi observé des corrélations intéressantes, et en particulier le fait que l'emploi des variantes standard augmentait chez certains enfants en situation formelle. Il a constaté également une diminution de l'usage de ces variantes au cours des récits, qu'il interprète comme une accoutumance à la situation, ce qui correspond à ce que Labov aurait attribué à une baisse d'attention portée au discours.

Au début des années soixante, Labov (1964) propose un modèle développemental pour l'acquisition de l'anglais standard. Son approche, davantage adultocentrée en comparaison de Fischer (Nardy, 2008), vise à décrire les étapes de l'acquisition des normes adultes entre 8 ans et l'âge adulte, à partir de l'étude de variables phonétiques. Il intègre le critère de formalité de la situation dans ses recherches, et aboutit à un modèle en six étapes situant les débuts de l'acquisition de la variation stylistique à la fin de l'adolescence (étape 4), compétence qui continuerait à se développer à l'âge adulte:

> "Stylistic variation. /.../ the child begins to learn how to modify his speech in the direction of the direction of the prestige standard, in formal situations, or even to some extent in casual speech. The great turning point seems to be the exposure to a group larger than the neighborhood group in the first year of high school" (Labov, 1964: 91).

Les enfants seraient donc des locuteurs monostyles, les adolescents commenceraient à savoir adapter leur discours à la formalité de la situation, et enfin, seuls les adultes cultivés et portant une attention particulière à leur discours maîtriseraient l'éventail complet de variantes. Si les âges annoncés par Labov ne sont aujourd'hui plus d'actualité, l'hypothèse d'un développement

de l'adaptation stylistique en lien avec la prise de conscience de la valeur sociale des variantes est intéressante. Elle introduit en effet l'idée que la conscience métalinguistique interviendrait dans la *souplesse stylistique* et pointe ainsi l'importance de prendre en compte les jugements et attitudes des jeunes locuteurs.

Néanmoins, chez Labov, cette *conscience métapragmatique*, qui ne se situerait qu'au début de l'adolescence et ne serait identique à celle des adultes qu'à partir de 14 ans, précéderait la *compétence pragmatique*, ce qui a depuis largement été remis en cause (*cf.* chapitre 2 § IV.2.4).

Même s'il n'intègre pas ce facteur dans son modèle, Labov (1976 [1972]) observe en outre que l'acquisition des normes adultes est socialement stratifiée et que les enfants et adolescents de milieux favorisés affichent une meilleure connaissance des normes sociolinguistiques que les enfants de milieux intermédiaires ou défavorisés.

Cette lecture des différentes étapes du modèle développemental suppose donc une maîtrise très tardive de la *souplesse stylistique*, vers 16-17 ans. Labov lui-même revient d'ailleurs en 2001 sur cette question et admet que :

> "In the Lower East Side of New-York, it was found that speakers did not develop the full range of sociolinguistic competence until late adolescence, depending on social class, though some signs of it appeared at a much younger age" (Labov, 2001b: 418).

Néanmoins, malgré cet amendement timide, le modèle n'a pas réellement été réexaminé ni étayé depuis sa création et il n'existe pas vraiment de modèle à proprement parler concurrent ou complémentaire. C'est pourquoi subsiste une large zone de flou dans les recherches sur l'acquisition de la variation stylistique, qui, faute de recherches ciblées sur cette question spécifique, s'alimentent parfois de champs connexes, comme les travaux sur l'acquisition des changements de codes chez les enfants bilingues[35].

Même si aucun modèle développemental sur l'acquisition du style n'a été proposé depuis Labov, certaines études ont, depuis les années soixante-dix, mis en évidence la variation stylistique chez l'enfant et l'adolescent.

C'est par exemple le cas des travaux de Ervin-Tripp (1973a) qui reprend les résultats de plusieurs études montrant que les préadolescents entre 9 et 13 ans utilisent davantage de variantes standard dans des jeux de rôles référant à des locuteurs de statut élevé (médecin, enseignant), quand ils sont interviewés par une figure d'autorité ou quand ils sont en classe, quand ils sont interrogés seuls plutôt qu'en groupe, ou encore quand l'enquêteur utilise uniquement des variantes standard.

Avec des méthodologies plus typiquement variationnistes opposant situations formelles et situations plus informelles, Reid (1978), Macaulay (1977), Romaine (1984) et, en contexte francophone, Chevrot (1991) mettent quant à eux en évidence qu'à partir de 10/11 ans les préadolescents emploient plus de variantes standard en situation formelle[36].

---

[35] *Cf.* chapitre 3 § I.2 et chapitre 4.

[36] Voir Nardy (2008) pour plus de détails sur les protocoles de chacune de ces études.

Romaine interprète ce phénomène en termes de conscience du caractère impropre de certaines variantes dans certains contextes comme la lecture à voix haute :

> "This indicates that ten year olds are able to vary their speech in response to the demands of the situation, presumably because they are aware that the use of the more stigmatized variants is not appropriate when reading aloud" (Romaine, 1984: 99).

Cette hypothèse d'une conscience stylistique qui précéderait ou tout du moins présiderait à l'adaptation a par la suite été remise en question, du fait de recherches auprès de sujets plus jeunes faisant état d'adaptations plus mécaniques, apparemment exemptes de toute capacité à attribuer une valeur sociale aux variantes, et essentiellement fondées sur un apprentissage basé sur l'usage et la fréquence dans l'*input* des associations entre tel contexte et telle réalisation. C'est d'ailleurs la position de Patterson qui considère que la variation stylistique s'acquiert en participant aux interactions familiales :

> "stylistic differences precede rather than follow the evaluation of specific variants and the ability to discuss the relationships among variants, social groups, and styles" (Patterson, 1992: 178).

L'auteure observe, en effet, que les enfants entre 4 et 8 ans adaptent leur usage des variantes standard en fonction de la tâche (conversation, récit ou dénomination d'images) et en fonction du thème de l'échange et de l'interlocuteur. Roberts (1994) obtient des résultats similaires chez des enfants encore plus jeunes, de 3 et 4 ans, qui s'adressent de manière plus standard aux adultes qu'aux autre enfants. Smith, Durham *et al.* (2007) observent que, dès 3 ans, les productions enfantines en interaction avec les mères sont plus standard dans le cadre de certaines thématiques et de certains micro-contextes à orientation formelle (explication, réprimande) que dans d'autres plus informelles (activité du quotidien, jeux). Citons aussi les résultats obtenus par Diaz-Campos (2005) qui relève que des enfants entre 4 et 5 ans produisent plus de variantes non-standard dans des échanges les impliquant émotionnellement[37].

Si la compétence de production précède la *métacompétence*, la question de l'émergence de la *souplesse stylistique* comme phénomène conscient reste posée : comment, suivant l'influence de quels facteurs et à quel âge l'enfant devient-il capable de manipuler à dessein ses ressources stylistiques pour créer du sens social dans l'interaction ? Pour tenter d'explorer cette problématique, deux aspects doivent donc être abordés conjointement : les représentations de la variation stylistique d'une part, et les pratiques langagières effectives d'autre part.

### I.2.1.2. L'empreinte du milieu sur les représentations et les pratiques stylistiques

Notre propos dans cette partie concerne l'étude des représentations sous l'angle de l'effet du milieu social sur l'évaluation des pratiques considérées comme standard et non-standard[38]. Nous évoquerons cet aspect après avoir étudié les liens entre origines sociales et pratiques langagières.

---

[37] Nous reviendrons sur cette question de la flexibilité stylistique précoce au chapitre 3 § I.2.

[38] La question des processus cognitifs d'acquisition des représentations sera plus spécifiquement abordée au chapitre 2.

#### *I.2.1.2.1. Quels liens entre origines sociales et pratiques langagières ?*

Bourdieu (1982) a longuement décrit la capacité à parler la langue dite légitime, celle dont la valeur est suffisamment élevée pour permettre à ses locuteurs d'accéder à un capital symbolique important, comme étant dépendante du patrimoine social. Il établit un lien fort entre le capital social et le capital symbolique que la langue légitimée véhicule. Ainsi, un locuteur qui ne maîtriserait pas le standard valorisé par la société serait évalué négativement dans des contextes où la distinction est de mise, comme en contexte scolaire ou professionnel :

> "Les locuteurs dépourvus de la compétence légitime se trouvent exclus en fait des univers sociaux où elle est exigée, ou condamnés au silence" (Bourdieu, 1982: 42).

Les "conditions sociales de production et de reproduction" des inégalités construiraient alors le caractère d'autorité de la langue légitime, sa "connaissance et sa reconnaissance" (Bourdieu, 1982: 113). L'auteur reproche d'ailleurs à Bernstein une certaine sacralisation de la langue légitime[39], à travers la description que ce dernier fait du *code élaboré*, qui

> "se trouve ainsi constitué en norme absolue de toutes les pratiques linguistiques qui ne peuvent plus être pensées que dans la logique de déprivation" (Bourdieu, 1982: 39).

Il est vrai que Bernstein a longtemps été perçu comme l'une des figures de proue d'un certain déterminisme social lié au langage. Il a été l'un des premiers à théoriser la relation de classe et de pouvoir qui existerait entre la famille et l'école, et à interroger la dimension langagière et éducative de la reproduction sociale. L'auteur (1964 ; 1975 [1971]) part d'une corrélation statistiquement peu discutable : dans les sociétés occidentales, l'échec scolaire est plus élevé chez les enfants de classes ouvrières que chez ceux issus de classes moyennes ou aisées. Bernstein va alors observer les productions linguistiques des enfants et adolescents en fonction de leur milieu social et définir ainsi deux codes : le *code restreint*, seul code utilisé par ceux issus de milieux défavorisés, et le *code élaboré*, maîtrisé par ceux de milieux favorisés, ces derniers maîtrisant aussi le *code restreint*.

Cette distinction dichotomique[40] a largement alimenté, dans les années 70-80, le débat sur le *handicap linguistique*, la thèse du déficit et l'éducation compensatoire, même si certaines positions correspondent à des dérives interprétatives dépassant largement les positions initiales de l'auteur, et dues en partie à des choix terminologiques malheureux, discutables voire infondés sur le plan linguistique et empreints de jugements de valeur. Certaines comparaisons semblent en effet clairement orientées, et nuisent à l'objectivité du propos : par exemple, "le choix rigoureux des adjectifs et des adverbes" (Bernstein, 1975 [1971]: 31) effectué par les classes aisées, s'oppose à "l'usage rigide et limité des adjectifs et des adverbes" ou à la "syntaxe pauvre" des classes défavorisées (1975 [1971]: 40).

Comme le rappellent Chauvin & Truc (2003: 3), la théorie de Bernstein est pourtant "tout sauf une théorie du handicap", et elle prône une prise de conscience de la diversité des codes et de leurs conditions sociales de développement exempte de tout jugement de valeur. Bernstein

---

[39] Bourdieu (1982) renvoie dos à dos la conception de Bernstein qui, d'après lui, fétichise la langue légitime, et celle de Labov, qu'il accuse de populisme, en cela qu'elle tend à canoniser la langue des classes dominées, en ignorant les relations de dominations objectives entre les différents usages.

[40] Notons que le fait de postuler l'existence de deux variétés distinctes et opposées n'a aucune résonance avérée dans la réalité des usages.

explique d'ailleurs clairement qu'il refuse l'idée d'enseignement compensatoire, qui rejette sur les familles une responsabilité qui relève avant tout de l'école. Il écrit par exemple :

> "Je trouve l'expression 'enseignement de compensation' curieuse, et cela pour un bon nombre de raisons. Je ne comprends pas comment on peut parler d'offrir un enseignement de compensation à des enfants qui ont manqué d'abord, jusqu'à maintenant, des conditions matérielles d'enseignement satisfaisantes" (Bernstein, 1975 [1971]: 251).

Rochex (2008) s'appuie sur la traduction récente de l'ouvrage de Bernstein (2007) pour argumenter sur le caractère non déterministe de l'œuvre de ce dernier. D'après lui (2008: 117), les réflexions bernsteiniennes sont au contraire propices à repenser la dimension culturelle, langagière et symbolique de l'expérience scolaire des enfants de milieux défavorisés, afin que celle-ci ne soit pas qu'un "processus d'éviction et/ou de disqualification de leur expérience sociale et familiale". Bernstein, cité par Rochex (2008: 117), revendique d'ailleurs un "droit à l'amélioration [*enhancement*] du potentiel de chaque individu" :

> "Je conçois 'l'amélioration' comme une disposition permettant de vivre les frontières, qu'elles soient sociales, intellectuelles ou personnelles, non comme des prisons, des stéréotypes, mais comme des points de tension condensant le passé et ouvrant sur des futurs possibles" (Bernstein, 2007).

Grignon (2008: 131) rappelle aussi que, si Bernstein postule un héritage social, il ne postule pas d'"héritage biologique qui détermine l'orientation vers l'un ou l'autre des types de code". C'est même pour prendre le contrepied de l'idéologie du don que ce dernier développera ses théories (Chauvin & Truc, 2003).

Bautier (2008) évoque en outre l'évolution des discours scolaires, en particulier dans les établissements concernés par l'éducation prioritaire. Elle pointe l'opposition entre le "code élaboré", toujours requis pour l'élaboration des écrits et les processus cognitifs en œuvre, et le "code restreint" de plus en plus utilisé dans les échanges maître-élèves et les discours pédagogiques en général. L'auteure se réfère à ce que Bernstein (2007) appelle le *discours horizontal*, un discours oral, local, contextualisé, enraciné dans les pratiques et les situations particulières, en adéquation avec l'expression du quotidien et qui s'appuie essentiellement donc sur un "code restreint". Elle explique que cette tendance, si elle est fondée au départ sur une volonté de limiter le discours *instructeur* au profit du discours *régulateur*, ne permet pas aux élèves de milieux défavorisés, par exemple moins familiers des codes plus littéraciés, d'accéder au *discours vertical*, celui du savoir décontextualisé et abstrait :

> "L'objectif et la mise en œuvre d'un discours plus démocratique, plus participatif, plus respectueux des identités individuelles, du fait de la possibilité pour chacun d'intervenir, et dont on peut, avec Bernstein, se féliciter, peut donc s'inscrire dans une situation langagière qui prive les élèves de la familiarisation avec les caractéristiques du discours vertical : les ressources de l'écrit, les mots du savoir" (Bautier, 2008: 148).

Bernstein (1996) a en effet vivement réfuté l'accusation selon laquelle il aurait fondé ses réflexions sur le caractère déficient des *codes restreints*, et insiste sur la dimension fonctionnelle des écarts entre codes, certains étant indépendants du contexte, et d'autres en étant davantage dépendants, caractéristique liée à une organisation du monde social et du travail différente selon les milieux sociaux.

Il souligne en outre que tout est affaire de fréquence et que les *codes restreints* ne sont pas attribués "par essence" aux locuteurs des classes populaires :

> "I must emphasize that because the code is restricted it does not mean that speakers at no time will not use elaborated speech variants. Only that the use of such variants will be infrequent in the socialization of the child in his family" (Bernstein, 1970: 173).

Pour lui, les difficultés scolaires de certains enfants sont donc à mettre en relation avec le fait que l'école requiert un *code élaboré*, ce qui défavoriserait les enfants des milieux ouvriers, ces derniers y étant moins régulièrement exposés du fait d'un accès à un éventail de situations sociales plus réduit.

L'école, dans une volonté louable de se mettre à la portée de l'élève, et de l'aider à construire les savoirs plutôt que de se les faire inculquer, aurait donc tendance à entériner les inégalités d'accès aux "codes élaborés" toujours requis pour accéder aux savoirs scolaires.

L'un des postulats de Bernstein qui nous paraît en outre pertinent pour l'analyse de l'acquisition de la variation stylistique - qui pourrait être décrite, en reprenant une partie de la terminologie bernsteinienne, comme la capacité à naviguer du code restreint au code élaboré en fonction des besoins de communication - relève du lien qu'il établit entre une expérience de socialisation riche et diversifiée et un répertoire communicatif large, même si son propos concerne ici davantage le champ du cognitif que du linguistique :

> "étant donné la relation que l'enfant entretient avec son milieu, la gamme de réponses dont il dispose pour exprimer verbalement des distinctions est constamment entretenue, dès l'origine, par la structure sociale dans laquelle il se trouve /…/ Il s'ensuit que, plus l'expérience de l'enfant est différenciée, plus grande est sa compétence pour différencier et conceptualiser les objets qui l'entourent" (Bernstein, 1975 [1971]: 37).

Pour transférer cette réflexion à la notion de *répertoire stylistique*, il paraît raisonnable de postuler qu'un répertoire restreint n'est pas une caractéristique de classe, mais qu'en revanche la composition du répertoire joue un rôle sur les premières expériences scolaires des enfants : un éventail variationnel réduit et la présence de difficultés scolaires ne seront par exemple pas corrélés dans le cas où les variétés utilisées sont celles valorisées par l'école. Il y a là un écart significatif dans les enjeux sociaux de l'élargissement des répertoires : si c'est une nécessité économique pour certains - ceux qui ne maîtrisent pas les variétés légitimes -, ce n'est qu'un bonus communicatif pour les autres.

Sachant qu'aucun locuteur n'est monostyle (Labov, 1976 [1972]), il est clair que tous les enfants, quel que soit leur milieu social d'origine, bénéficient d'expériences linguistiques diversifiées, ne serait-ce que parce qu'ils sont exposés à des influences linguistiques nécessairement variées, celles de leurs parents, de leurs grands-parents, de leurs frères et sœurs, des adultes extra-familiaux (enseignants, éducateurs) ou encore de leurs amis, tous ces locuteurs étant eux-mêmes pluristyles. Cette association entre l'expérience de la diversité communicative et l'acquisition d'une gamme stylistique étendue nous semble en effet intéressante, même si nous ne pensons pas que cette expérience puisse être réduite à la famille[41], hypothèse que Bernstein semble privilégier.

---

[41] *Cf.* chapitre 3 § I.5)

La famille joue néanmoins évidemment un rôle central, comme nous le verrons dans les développements suivants, en tant qu'instance première de socialisation et à travers les pratiques de littéracie familiales, propices à familiariser l'enfant avec les styles formels reflétant largement la norme écrite.

#### *I.2.1.2.2. L'influence du milieu social sur les représentations de la variation*

Si Labov (1964) situait les premières manifestations d'une conscience de la valeur sociale des variantes au début de l'adolescence, et une évaluation uniforme des variantes chez tous les locuteurs d'une même communauté quel que soit le milieu social, des études postérieures ont situé l'émergence de cette capacité d'évaluation vers l'âge de 8/10 ans[42], et certaines ont pu observer des variations évaluatives en fonction du milieu.

Par exemple, Lafontaine (1986) a cherché à observer des jugements, sur des traits régiolectaux et sociolectaux, auprès d'enfants et adolescents entre 8 et 18 ans, issus de milieux sociaux contrastés. Afin de mieux comprendre ses résultats, notons qu'elle insiste sur l'écart entre "compétence" et "conformité" : les enfants se montrent "désireux de moduler leur discours selon les caractéristiques sociales du contexte, même si, dans cette modulation, ils n'utilisent pas toujours les moyens canoniques adultes" (Lafontaine, 1986: 67). Cette précaution lui permet de constater que les enfants affichent dès 8 ans des jugements de type normatif dénotant une conscience de la valeur des variantes sur le marché linguistique[43], même si leurs jugements ne sont pas nécessairement identiques à ceux des adultes. Ainsi, à 8 ans, certains enfants s'appuient sur des critères que les adultes ou les enfants plus âgés n'invoqueraient pas, comme la valeur de vérité d'un énoncé, qui leur fait rejeter la phrase "il a craché à la figure de son père" dans 90% des cas[44].

La capacité à distinguer clairement le jugement sur le fond du jugement sur sa forme[45] semble donc s'acquérir plutôt entre 8 et 12 ans. En effet, alors que ce n'est apparemment pas le cas à 8 ans, à 12 ans[46], les enquêtés sont capables de faire référence au contexte de l'échange et à l'interlocuteur, et leurs jugements sur ce qui est plus prestigieux et plus standard deviennent conformes à ceux des adultes.

Son enquête montre de plus que, si aucun effet du genre n'est avéré[47], le milieu social semble en revanche jouer un rôle dans la construction des jugements, puisque les enfants de milieux défavorisés proposent plus tardivement que les autres des attitudes proches des évaluations adultes.

---

[42] Pour une revue plus détaillée de l'ontogénèse de la *compétence métapragmatique*, voir le chapitre 2.

[43] Notons que Lafontaine rejoint Bourdieu lorsqu'elle considère que les jugements sur la langue sont avant tout des jugements sociaux : "Si telle variété, tel accent, sont jugés vulgaires, c'est surtout en référence à l'identité sociale des locuteurs qui utilisent en priorité cette variété" (Lafontaine, 1986 : 15).

[44] Ce phénomène peut aussi s'expliquer par le fait que la prise de distance métalinguistique ne va pas de soi pour l'élève, ce que les enseignants oublient parfois (*cf.* Lahire, 1993).

[45] … Ou tout du moins à concevoir la forme comme une dimension suffisamment saillante du message pour qu'elle soit prise en compte spontanément.

[46] Lafontaine utilise quatre catégories d'âges dans ses analyses : les 8 ans, les 12 ans, les 14 ans et les 18 ans. Il est donc délicat de savoir précisément comment les jugements des enfants évoluent entre 8 et 12 ans, tranche d'âge assez vaste.

[47] Contrairement à Macaulay (1977) pour qui les adolescentes auraient davantage conscience des valeurs sociales des variantes que leurs homologues masculins. Ses enquêtés sont néanmoins plus âgés : ils ont une quinzaine d'années.

L'enquête de Martino (1982) montre également que le milieu social influence les représentations sur les variantes : elle compare les jugements de garçons de 10 ans issus de deux milieux sociaux (ouvriers et classe moyenne) et observe que leurs évaluations des variantes standard et non-standard suivent la même logique que celles des adultes dans les recherches menées par Trudgill (1975). Les enfants issus du milieu le plus populaire sont en effet conscients du prestige des variantes standard, tout en déclarant préférer et utiliser les variantes non-standard, jugées plus familières. Le phénomène des *normes cachées* et de la loyauté vis-à-vis du groupe se mettrait donc en place dès 10 ans.

D'autres études, nécessitant peut-être un moindre niveau d'explicitation des représentations[48], constatent que des enfants encore plus jeunes, dès 6/7 ans, se montrent capables de juger du caractère standard ou non-standard de certaines variantes. Chevrot (1991), dont l'étude porte sur des variables phonétiques comme la chute du /R/ post-consonantique suivi d'une pause (ferme la fenêt(re)), d'une voyelle (fenêt(re) ouverte) ou d'une consonne (fenêt(re) fermée), ou dans pa(r)c(e) que, observe que ces jugements dépendent en partie du contexte linguistique de la variante étudiée. En effet, les 6/7 ans sont capables de juger négativement les cas de suppressions avant pause, mais pas dans les autres contextes. Les 10-12 ans se montrent quant à eux sensibles à la suppression devant pause mais aussi devant voyelle. Chez cet auteur, aucune différence significative n'est notée entre les milieux sociaux des enfants, ce qui rejoint le postulat labovien d'uniformité des jugements malgré des usages socialement stratifiés.

Nardy (2008) observe, en revanche, un effet significatif du milieu social sur les jugements concernant la liaison facultative à partir de 5/6 ans, alors que les enfants plus jeunes, entre 2 et 4 ans, quel que soit leur milieu, ont des évaluations comparables. L'auteure fait l'hypothèse que les enfants jugeraient plus favorablement les variantes davantage présentes dans l'*input* familial, les liaisons facultatives étant censées se rencontrer plus fréquemment dans les milieux favorisés.

Il apparaît donc que les recherches ne concordent pas toutes quant à un effet du milieu sur les représentations de type normatif, et que cet effet pourrait dépendre de l'âge et de la variable étudiée. On peut alors se demander si l'homogénéité des jugements, que l'on retrouve chez l'adulte, est instaurée à mesure que les enfants grandissent, et/ou si les différences observées dans les attitudes varient en fonction d'autres facteurs, internes au système par exemple. Il se pourrait que les représentations, fortement instables avant la préadolescence, variant selon les milieux et différentes selon les variantes, se stabilisent ensuite pour s'homogénéiser, du fait peut-être de l'élargissement de la gamme des expériences langagières entraînant une diversification des variantes présentes dans l'*input*.

L'influence du milieu, finalement encore assez mal connue concernant les enfants, pourrait être liée à une forte différenciation sociale dans les pratiques de littéracie, l'accès à l'écrit ayant un effet non-négligeable sur les représentations de la variation et de la norme.

---

[48] *Cf.* le chapitre 2 pour une discussion sur le degré d'explicitation dans l'évaluation de la *compétence métapragmatique*, et sur les représentations explicites *vs* implicites.

### *I.2.1.2.3. Milieu social et littéracie familiale : l'hypothèse d'un lien non-négligeable avec les représentations et les répertoires*

Chevrot (1991) observe que, dans une tâche de jugement, les enfants de 6/7 ans, contrairement à ceux de 10/12 ans, privilégient la forme *pa(r)c(e) que*, où le /R/ n'est pas produit, à la forme standard. L'hypothèse interprétative qu'il formule est que la découverte de la forme graphique de *parce que* modifie radicalement la représentation que les enfants se font de la forme standard. Avant l'entrée dans l'écrit, ils évaluent comme correcte la forme la plus fréquemment entendue dans l'*input*, dont on peut imaginer qu'il s'agit de celle qui élude le /□/, alors qu'après avoir été confrontés à la graphie du mot, ils considèrent la forme la plus proche de la norme écrite comme la plus acceptable.

Gombert (2002) affirme aussi que l'entrée dans l'écrit, ainsi qu'un travail réflexif sur l'oral, pourraient être des éléments déclencheurs d'une *conscience métapragmatique* :

> "le plus important est que l'émergence de la conscience métalinguistique (nécessaire à la lecture) dépend à la fois de l'existence préalable d'une connaissance implicite au niveau épilinguistique et de l'intervention d'une pression environnementale qui oblige le sujet à faire l'effort cognitif nécessaire à la prise de conscience. L'enseignement de la lecture, qui oblige à une réflexion sur la langue orale, constitue une telle pression" (Gombert, 2002: 88-89).

Cette idée d'une influence réciproque entre littéracie, développement du langage oral, voire compétences en lecture, est aussi attestée chez Ravid & Tolchinsky (2002) et chez Simons & Murphy (2006). Milroy (2001) constate également qu'il existe un lien étroit entre pratiques littéraciées et aptitudes communicatives, tout du moins en contexte formel :

> "For it is plain that differential access to literacy will feed back into many varieties of spoken language, particularly those used in institutional or work discourse, which are demonstrably parasitic on the written language. However, it is an open question just how far this is true of the casual peer conversation of speakers of any social class" (Milroy, 2001: 270).

Si l'accès aux formes écrites se fait à peu près au même âge chez tous les enfants, avec l'entrée au cycle II, l'accès au monde de l'écrit dans une acception plus large dépend davantage des habitudes de littéracie familiales et des expériences de lectures partagées. Or, cette dimension semble bel et bien essentielle concernant le style, comme le remarque Slosberg Andersen (1990) qui observe que les stéréotypes issus des médias et des histoires racontées aux enfants jouent un rôle plus marquant que les représentations liées à la réalité familiale effective. L'auteure constate en effet qu'il n'y a pas de corrélation entre la structure familiale dans laquelle évoluent les enfants de 4/7 ans de son échantillon[49] et les schémas et stéréotypes sociaux que ceux-ci déploient lors des jeux de rôles. Cela laisse supposer que les jeunes enfants construisent leur perception des rôles sociaux à travers la littéracie, les médias et les stéréotypes qui émergent lors des échanges avec les parents, et pas prioritairement à travers les comportements effectifs de ces derniers :

> "For example, even the children of professional working mothers made stereotyped assumptions about appropriate sex-related topics /.../ This supports the view that children learn traditional sex-typed models from children's books, television, and movies /.../ as well as from their peers and older children" (Slosberg Andersen, 1990: 164).

---

[49] *Cf.* page 107 pour plus de détails sur cette recherche.

Cette idée selon laquelle les jeux d'imitation s'appuieraient sur des représentations fantasmées du monde adulte est également évoquée par Blum-Kulka, qui parle de "styles imaginés", en opposition à d'éventuelles représentations authentiques des styles effectifs des locuteurs (Blum-Kulka, 2004: 202).

La question qui se pose alors concerne la relation éventuelle entre milieu social et pratiques littéraciées : si ces pratiques sont corrélées aux milieux sociaux, il pourrait s'agir d'une source de stratification sociale dans les usages et représentations stylistiques et, si pratiques littéraciées et milieu social ne sont pas corrélés, ce premier critère pourrait être un facteur important à explorer concernant le développement de la *souplesse stylistique* chez l'enfant.

Pour Finegan & Biber (2001), tous les milieux sociaux n'auraient pas un accès équivalent aux pratiques littéraciées et donc aux registres formels, ce qui serait un élément fondateur de la relation de dépendance manifeste entre le social et le stylistique. Milroy (2001) relaye d'ailleurs les travaux de Wells (1985) et de Tizard & Hughes (1984) affirmant que les pratiques de littéracie familiales constituent une variable explicative non négligeable, voire plus pertinente que celle de la classe sociale. L'auteure note que les parents de classes moyennes et élevées lisent davantage des histoires à leurs enfants que les parents de milieux populaires, ce qui pourrait expliquer que les analyses portant sur les habiletés communicatives de jeunes enfants de 3 ans montrent que, si le milieu social semble peu influencer les compétences conversationnelles ordinaires, de gros écarts apparaissent dans des contextes plus formels, du fait des compétences particulières requises, développées de manière privilégiée chez des enfants familiers des discours monogérés par le biais de la littéracie :

> "They found little difference in the way the children developed spoken language at home in conversational contexts, but big differences emerged even at this early age when the children were introduced to more institutionally marked and literacy related discourse types, i.e. were requested by the teacher to respond to questions about stories and activities" (Milroy, 2001: 269).

Or, d'après Gumperz & Cook-Gumperz (2006: 56), "literacy acquisition /…/ is clearly constrained by social/cultural forces". De nombreuses recherches, reprises par Simons & Murphy (2006) établissent clairement le lien entre milieu social, pratiques en termes de littéracie familiales, et réussite scolaire, du fait d'une plus grande familiarité avec la langue de l'école et d'un terrain propice à l'entrée dans l'écrit :

> "We now know from a large body of research that certain homebased literacy practices, such as storybook reading, take place more often in middle-class, school-influenced homes, and that these literacy practices relate significantly to school success (Heath, 1982 ; Goelman, Oberg *et al.*, 1984 ; Wells, 1986 ; Dickinson, 1994 ; Smith, 1997). /…/ This early socialization of mainstream children to the language of school and written text appears quite powerful as a predictor for later success in school" (Simons & Murphy, 2006: 243).

Au-delà de l'influence de la norme écrite sur les représentations normatives au moment de l'entrée dans la lecture, il se pourrait donc que l'acculturation précoce à l'écrit, fortement liée au milieu social des familles, soit un facteur important d'élargissement des répertoires vers les pôles formels du *continuum* stylistique.

Kristiansen (2008) retient d'ailleurs cette question parmi les points essentiels à prendre en compte dans le développement de la compétence linguistique de production et de réception,

tout en notant qu'il existe des aspects plus prégnants, comme la relation à l'autre et à la société, qu'il convient d'appréhender à la lumière de la problématique des réseaux sociaux :

> "It is clear that linguistic competence, both active and receptive, is not just a question of access (to education, to literacy or to a better job), but also a subtle question of social categorization, social characterization and social positioning" (Kristiansen, 2008: 82).

## I.2.2. L'acquisition de la *souplesse stylistique* : l'influence du réseau socio-scolaire

Selon Fishman (1968 ; 1982 [1969]), il existerait différents niveaux, du macro-sociolinguistique au micro-sociolinguistique, qui influenceraient les pratiques langagières dans un ordre décroissant : la communauté linguistique et son système de valeurs, les domaines linguistiques (contextes institutionnels comme la famille ou l'école, définis à partir des rôles des interlocuteurs, des lieux et des moments qui régissent habituellement les interactions), les réseaux de relations entre individus, et enfin les interactions elles-mêmes, correspondant au niveau le plus *micro*. Cette conception hiérarchisée de l'ordre social, où les comportements individuels résulteraient d'une cascade d'influences venue d'en haut a été largement critiquée. Elle permet néanmoins de poser la question des différents niveaux d'organisation sociale qui agissent sur les pratiques, chaque locuteur étant soumis, selon l'angle et la focale de l'analyse, à différentes influences toutes signifiantes.

Sealey & Carter (2001), repris par Marshall (2004), distinguent deux types de catégorisations sociales, celles qui sont volontaires, au moins en partie, et celles qui sont involontaires. Les premières consistent en des agrégats sociaux, en fonction de critères démographiques qui peuvent être plus ou moins objectifs[50], et n'impliquent pas que les membres d'une catégorie partagent des normes communes. Les secondes sont des groupes sociaux (*social collectives*), dont les membres partagent certaines conventions et certaines normes, et sont donc caractérisées par un certain degré de conscience d'appartenance et d'implication. Les réseaux sociaux correspondent à ce deuxième ensemble. Nous les appréhenderons dans un premier temps en tant que facteurs de variation stylistique chez l'adulte, avant de nous pencher sur le rôle complexe que joue le groupe de pairs dans l'acquisition de la *souplesse stylistique*.

### I.2.2.1. Le réseau social comme facteur de variation stylistique

#### *I.2.2.1.1. Chez l'adulte*

Le concept de *réseau social* est emprunté à la sociologie (voir, entre autres, Barnes, 1954 ; Granovetter, 1973, 1983 ; Wasserman & Faust, 1994). L'analyse de ces réseaux concerne les "relationships among social entities, and /…/ the patterns and implications of these

[50] Le sexe et l'âge sont par exemple des variables assez peu discutables, même si le sens social qu'elles véhiculent est dépendant du contexte. Le milieu social l'est en revanche beaucoup plus, en tant que catégorisation de second rang, dans la mesure où il relève d'un premier filtrage du sociologue, et qu'il correspond à des choix méthodologiques en termes de combinaisons et de pondérations d'indices de premier rang comme le revenu ou le niveau d'étude (sachant que ces indices restent eux-mêmes moins stables et moins facilement objectivables que les deux premiers cités). *Cf.* § III.2.1.

relationships" (Wasserman & Faust, 1994: 3). Dans cette perspective de recherche, les acteurs sociaux sont vus comme interdépendants, et non comme des entités isolées :

> "Rather than focusing on attributes of autonomous individual units, the associations of these attributes, or the usefulness of one or more attributes for predicting the level of other attribute, the social network perspective views characteristics of the social units as arising out of structural or relational processes or focuses on proprieties of the relational systems themselves" (Wasserman & Faust, 1994: 7-8).

Ce concept a largement été exploité en sociolinguistique par Milroy (1987 [1980]) qui le définit comme l'ensemble des relations sociales contractées par un individu. Milroy & Milroy (2000 [1997]) comparent les facteurs de milieu social et de réseaux sociaux en expliquant que le premier rend compte d'une structure hiérarchique sociale verticale, alors que le second relève d'une dimension de solidarité centrée sur l'individu et ses contacts quotidiens. Romaine (1984) a critiqué la notion de *réseaux sociaux* en critiquant son faible pouvoir explicatif. Le Page (2000 [1997]) n'abonde pas dans ce sens et considère au contraire qu'ils permettent d'avoir un aperçu des fonctionnements de la société, en essayant de comprendre comment les individus interagissent localement. Cette idée du réseau social comme l'un des facteurs essentiels à prendre en compte se retrouve d'ailleurs en substance dans la position adoptée récemment par Labov :

> "Social network factors do not replace the effect of age, social class, neighbourhood, or ethnicity. The social network effects are not the largest, but they add essential information to the description of the leaders of linguistic change" (Labov, 2001b: 344).

Même si la compréhension du phénomène et de ses modalités nécessite encore de nombreuses recherches, l'influence du réseau social sur les pratiques langagières n'est plus à démontrer. Gumperz (1989b) et Milroy (1987 [1980]) ont en effet largement mis en lumière cette interdépendance opérant au niveau micro-social :

> "Clearly, there is a link of some kind between network and socioeconomic status, and /.../ language use is to some extent controlled by both of these factors" (Milroy, 1987 [1980]: 82).

La diversité des relations sociales est en effet considérée comme une expérience déterminante pour l'acquisition de la variation et de la *compétence de communication* :

> "l'acquisition des conventions de contextualisation relève de l'expérience interactive du locuteur ; elle résulte de la participation d'un individu à des réseaux déterminés de relations" (Gumperz, 1989a: 24).

D'après Gumperz, qui utilise ces notions à la suite du sociologue Granovetter (1973 ; 1983)[51], les réseaux de relations entre individus peuvent être *ouverts*, si plusieurs variétés coexistent du fait de la présence de locuteurs d'origines diverses, ou *fermés*, si une seule variété ou une seule langue est admise, du fait de la présence de locuteurs ayant un fort degré de connivence et une culture commune. De ce fait, les situations en réseau ouvert :

> "sont marquées à la fois par la diversité des normes et des attitudes et par la diversité des conventions de communication" (Gumperz, 1989b).

---

[51] Les *weak ties* des réseaux ouverts sont considérés par Granovetter (1973, 1983) comme davantage susceptibles d'introduire de nouvelles informations et d'apporter de nouvelles opportunités à leurs membres que les réseaux fermés comportant un grand nombre de liens redondants.

Milroy (1987 [1980]) a précisé cette catégorisation en introduisant les notions de *densité*[52] et de *multiplexité*, parlant aussi de celles de *réseau serré* (*close-knit*) ou *lâche* (*loose-knit*). La *densité* correspond à une configuration où un grand nombre de personnes, auxquels l'individu est relié, entretiennent aussi des relations entre elles ; la *multiplexité* relève de la qualité des liens entre les individus, en plus de leur nombre, et correspond au fait qu'un même individu est relié à un autre par des liens de différentes natures, par exemple un lien amical et professionnel :

> "A maximally dense network is one in which everyone knows everyone else, and a multiplex relationship is one in which A interacts with B in more than one capacity (for example, as workmate and friend)" (Milroy & Milroy, 2000 [1997]: 60).

Les réseaux denses et multiplexes correspondent davantage à des groupes de milieux défavorisés, et les liens forts et étroits au sein de la communauté locale encouragent le maintien de formes non-standard. Les réseaux serrés sont donc perçus comme des pôles d'adhésion au vernaculaire et de renforcement des normes locales, principalement non légitimes. Ils freinent ou inhibent les changements linguistiques, et jouent un rôle dans le maintien des langues minoritaires (Blom & Gumperz, 1972 ; Gal, 1979).

Les réseaux lâches ou ouverts permettent à l'inverse aux individus d'être plus ouverts aux changements et moins sensibles à la pression de la norme du groupe d'appartenance, comme le relève Meyerhoff :

> "Loose networks make individuals more open to change. The ties that the individual members have to other networks provide an opportunity for them to be exposed to and pick up innovations from outside their network. In addition, the normative pressure of any single network will be attenuated, because we assume speakers have to attend to the norms of the numerous different networks that their loose social ties give them membership to" (Meyerhoff, 2006: 187).

Dans une mise à jour du modèle de Milroy (1987 [1980]), Marshall (2004) introduit davantage de nuances dans la notion de sentiment d'appartenance au réseau : l'individu n'est pas considéré comme appartenant ou non à un réseau, mais comme cherchant plus ou moins à s'y intégrer, ce qui l'amène à choisir de signaler ou non cette appartenance par ses choix langagiers :

> "It is not suggested for a moment that linguistic norms found within a speech community or social network will not have an influence on a person's speech; merely that the speaker has the power to choose whether to copy these features. It is a question of adoption and agency" (Marshall, 2004: 230).

L'introduction de cette idée de choix liés aux caractéristiques individuelles des locuteurs permet à l'auteur d'expliquer que les corrélations entre réseau social et maintien de formes non-standard ne sont pas systématiques, comme il l'observe d'ailleurs dans sa propre étude en milieu rural, et qu'elles dépendent aussi de la volonté d'adhésion au groupe et à ses normes locales, et à la solidarité envers celui-ci. Cet amendement de la notion la situe en quelque sorte en position intermédiaire entre les concepts de réseau social et de communauté de pratiques, cette dernière forme de regroupement supposant non seulement une certaine fréquence d'interaction mais aussi un engagement dans des activités et des orientations communes :

> "A community of practice is an aggregate of people who come together around some enterprise. United by this common enterprise, people come to develop and share ways of

[52] Ce concept est aussi inspiré de la psychologie sociale (*cf.* Festinger, Schachter *et al.*, 1948).

> doing things, ways of talking, beliefs, values – in short, practices – as a function of their joint engagement in activities. Simultaneously, social relations form around the activities and activities form around relationships" (Eckert, 2000: 35).

Marshall (2004) introduit ainsi, dans la notion de *réseau social*, la part de conscience liée à l'appartenance au groupe qui était déjà inscrite dans la notion de *communauté de pratiques*.

Cette influence du réseau social sur les pratiques et attitudes des adultes et adolescents est quoi qu'il en soit difficile à interpréter en termes d'amplitude des répertoires stylistiques. Si les locuteurs au sein de réseaux serrés et fermés ont tendance à maintenir des formes moins standard, cela pourrait être interprété en termes de répertoires moins larges et/ou n'incluant pas les variétés standard. Néanmoins, les enquêtes ayant surtout prêté attention aux vernaculaires des locuteurs, il n'est pas aisé de conclure sur la compétence d'adaptation stylistique en situation formelle "écologique", au-delà d'éventuels contextes d'interview qui ne représentent pas des situations ordinaires de prises de parole.

Rappelons que Labov (1964) fait l'hypothèse que le réseau de pairs jouerait un rôle dès l'âge de 5 ans. Selon Bauvois, c'est en effet à partir de cet âge que, par le biais de l'école,

> "les enfants de nos sociétés occidentalisées fréquentent très tôt /…/ adoptent l'usage de leur groupe, qui se définit plus en termes de groupe de pairs que de groupe familial, social ou ethnique" (Bauvois, 1998).

Pourtant, malgré les nombreuses études[53] qui se sont appuyées, chez l'adulte et l'adolescent, sur ce concept de *réseau social* pour analyser le lien entre la nature des réseaux, les rôles et places au sein de celui-ci, et les pratiques langagières, très peu de recherches concernent prioritairement les enfants.

#### *I.2.2.1.2. Chez l'enfant*

Ochs & Schieffelin (1995) ont montré que l'intégration au réseau social en général et au groupe de pairs en particulier était déterminante dans l'acquisition du langage. L'influence des relations entre pairs sur le langage commence dès la petite enfance, un comportement prosocial précoce étant corrélé avec le développement des compétences langagières :

> "Toddlers' verbal ability is correlated with prosocial behavior with peers (Ensor & Hughes, 2005)" (Hay, Caplan *et al.*, 2009: 133).

Certaines recherches récentes tendent même à prouver que les interactions avec les pairs seraient plus déterminantes encore que celles avec la mère, dès la petite enfance :

> "Recent studies of infants' capacities for intersubjectivity concentrate attention on infant–adult interaction /.../, despite the fact that researchers have suggested that peer interaction may be a particularly suitable context for the development of intersubjectivity and shared meaning /.../. Furthermore, some writers have suggested that infants' own capacities for social engagement and intersubjectivity may be overestimated in interactions with mothers, and are best demonstrated in interactions with peers" (Hay, Caplan *et al.*, 2009: 136).

Néanmoins, à notre connaissance, peu d'études sociolinguistiques ont mis en évidence, chez les enfants, le lien éventuel entre usages langagiers et type de réseau social.

---

[53] Par exemple Cheshire (1982), Russell (1982) ou encore Eckert (2000). Voir aussi les études citées par Milroy & Milroy (2000 [1997] : 60).

Ainsi, Ito (1989) repris par Nardy (2008), montre que les réseaux d'amis dans la classe ont des patrons d'usage de formes non-standard similaires, tant au plan phonétique, lexical, que syntaxique. Néanmoins, cette enquête implique des sujets de 13-14 ans, qui sont donc déjà entrés dans la période de l'adolescence. Nardy (2008) a pu observer quant à elle que, chez des enfants de 4/5 ans scolarisés en maternelle dans une même classe, ceux qui ont des interactions verbales fréquentes entre eux ont des usages plus proches que ceux qui n'ont aucun contact.

Mais les recherches qui se sont attelées plus ou moins centralement à cette question affichent des résultats parfois contradictoires. Ainsi, Marshall (2004: 201), dans une enquête en milieu rural, observe que les préadolescents de 8-12 ans de son échantillon sont moins "peer-oriented" que leurs aînés, et ne se comportent pas comme eux concernant l'usage de certaines variantes non-standard. Ils seraient moins sensibles à la pression de leurs pairs et aux valeurs citadines et de "fun" véhiculées par ces variantes. L'auteur considère que les effets de réseau social doivent être nuancés par la prise en compte des représentations des locuteurs, par exemple leur degré de solidarité avec le groupe ou leur degré d'"urbanisation mentale", mais il constate que les effets sont moins marqués chez les plus jeunes, pour lesquels les résultats sont plus flous et plus hétérogènes.

La difficulté à analyser les réseaux sociaux enfantins et leur impact sur les usages langagiers provient peut-être d'un manque d'outils d'analyse adaptés aux cultures enfantines. On peut en effet se demander si les critères de densité et de multiplexité sont pertinents pour qualifier les réseaux sociaux des enfants, et s'ils ne sont pas plutôt associés aux valeurs et modèles de socialisation du monde adulte, selon une tendance adulto-centriste fréquente dans les études concernant la socialisation enfantine (Kyratzis, 2004).

Dans le cadre de réseaux de pairs enfantins -ce qui correspond *grosso modo* au réseau social global moins les membres de la famille appartenant à une autre génération- on peut dire que l'enfant entretient essentiellement des relations avec ses frères et sœurs, ses cousins, ses camarades d'école, ses camarades de quartier, et ses camarades d'activités extra-scolaires[54].

C'est pourquoi nous parlons de réseau/groupe de pairs, ou de réseau socio-scolaire, non pas dans le sens d'un réseau social réduit à l'enceinte de l'école, mais plutôt dans le sens d'un réseau dont l'école serait l'un des principaux noyaux gravitationnels, en tant qu'espace de vie sociale au cœur du quartier. Cette précision terminologique comporte selon nous l'avantage de mettre en exergue le rôle essentiel de l'école comme espace de socialisation pour les enfants entre 6 et 12 ans[55]. De plus, le réseau de pairs tel que nous l'appréhendons dans cette recherche gravite davantage autour de l'école que de l'extra-scolaire, même s'il s'agit plus d'un positionnement méthodologique que d'un postulat sociologique en tant que tel, le réseau n'ayant en effet en soi ni centre ni pôles d'attraction ni frontières définis[56].

Or, chez les enfants, le réseau de pairs ne comporte pas de collègues de travail, de commerçants attitrés avec qui l'on discute chaque jour ou chaque semaine, ou encore de parents d'élèves

---

[54] Qui sont souvent les mêmes, sauf pour les pairs plus jeunes ou plus âgés, ou dans le cas d'enfants scolarisés hors-secteur, si ce critère a encore un sens dans l'optique actuelle d'étiolement de la carte scolaire.

[55] Ils y passent entre six et dix heures par jour durant une grande partie de l'année.

[56] *Cf.* Mercklé (2004 : 33), cité par Biichlé (2007 : 179) : "Si l'on considère qu'un réseau n'a pas de limite tranchée, et que le seul réseau 'complet' est celui constitué par l'ensemble des individus à l'échelle de la planète entière, tout 'découpage' ou 'prélèvement' relève d'un choix méthodologique effectué par un chercheur qui fixe des 'frontières'".

rencontrés chaque jour à la porte de l'école. Les enfants évoluent souvent essentiellement dans le quartier et dans l'école, avec les mêmes amis, et ne sont qu'occasionnellement en contact avec des pairs différents, comme les cousins ou les camarades de camps de vacances. Les réseaux de pairs doivent donc être caractérisés différemment de ceux des adultes, dans la mesure où, dans la plupart des cas, ils se superposent aux groupes de pairs, entités relativement réduites au sein desquelles les enfants développent une culture commune, fondée sur "a stable set of activities or routines, artifacts, values, and concerns that children produce and share in interaction with peers" (Corsaro, 2005: 110)[57].

Bien sûr, la définition du groupe de pairs est plus ou moins large : considère-t-on qu'elle comprend l'ensemble des enfants d'une école par exemple, les enfants d'une même classe, ou simplement le petit groupe de meilleurs amis ? Les indices pertinents manquent pour qualifier ces types de réseau en lien avec l'analyse des pratiques langagières. Comme le montre l'étude de Nardy (2008), la question se pose des caractéristiques interactionnelles à prendre en compte : les contacts (verbaux ou non), la fréquence des interactions langagières, la nature de ces interactions, ou encore l'organisation hiérarchique et les rôles au sein de ces interactions, influencés par des facteurs comme la popularité des individus.

Dans le cadre de notre recherche, les liens étroits entre les ordres de variation du social et du stylistique nous incitent à prendre en compte un élément de caractérisation spécifique des réseaux de pairs peu exploré jusqu'alors : leur diversité sociale. D'après Howes (2009), nous avons très peu d'informations sur les conséquences développementales, et par conséquent langagières, de la fréquentation de pairs différents de soi, tendance bien plus rare que la fréquentation de ses semblables. L'auteure fait principalement référence aux langues familiales et à l'ethnie, mais ce constat nous semble pouvoir s'étendre aussi à la variété des origines sociales en général :

> "We know little about the short- and long-term developmental consequences of children from diverse backgrounds who have (or do not have) opportunities to form early friendships outside (and within) their families' cultural communities" (Howes, 2009: 190).

La notion de *groupe de référence*, centrale dans l'étude de la socialisation enfantine, permet de s'interroger sur l'instance de socialisation la plus signifiante dans un environnement donné :

> "Decisions about the proper reference group for a study need to be driven by considerations of ecological validity. What is the peer group within which the participants spend most of their time? Who are the peers that they know well and relative to whom their status should be considered given the goals of the study? Which peer group is developmentally most meaningful and appropriate? In North America, the reference group for kindergarten and elementary school children is typically the classroom" (Cillessen, 2009: 85).

La classe, et par extension, dans une perspective plus dynamique[58], l'école, nous paraissent constituer les principales instances de socialisation chez les enfants entre 5 et 11 ans, permettant ou non une certaine diversité sociale des contacts entre pairs.

---

[57] Voir aussi Corsaro & Eder (1990).

[58] Nous avons en effet pu constater qu'un enfant scolarisé dans une école comportant plusieurs classes du même niveau a tendance à entretenir des amitiés inter-classes, et pas uniquement intra-classe, d'une année à l'autre, ce qui nous amène à considérer que l'école, et pas uniquement la classe, est un groupe de référence.

Les enjeux liés à la nature des relations qui se nouent en milieu scolaire et aux pratiques stylistiques qui en découlent vont maintenant être appréhendés à travers le prisme de la mixité sociale des groupes de pairs.

### I.2.2.2. *Souplesse stylistique* et mixité socio-scolaire : quels liens potentiels ?

Si les discours politiques, tout du moins en France[59], prônent aisément la mixité sociale comme facteur d'intégration[60], les sociologues continuent d'interroger ce présupposé de sens commun, et ce depuis les années 70[61].

Fiala & Varro (2007: 218) notent que l'expression *mixité sociale* est avérée depuis une dizaine d'année, et désigne "le brassage des populations qu'il serait souhaitable de promouvoir dans les quartiers déshérités pour mettre fin à leur ghettoïsation". Il nous semble que cette acception, fondée sur un lieu commun selon lequel le brassage social serait toujours plus profitable aux pauvres qu'aux riches, restreint de fait la notion de *mélange* à celle d'un contact unidirectionnel qui n'affecterait que l'une de ses composantes. Nous préférons donc définir la mixité sociale de manière plus neutre comme un "brassage induisant des interactions entre des populations socialement diversifiées", la notion d'*interaction* nous paraissant centrale dans la mesure où, sans cette dimension de rencontre et d'échange, la mixité serait réduite à une juxtaposition stérile d'individus différents, sans métissage possible.

Aussi, le concept de *mixité sociale et scolaire* reste à être discuté et éclairé de nouvelles recherches dans le champ de l'éducation et de la linguistique : quelles formes de mixité socio-scolaires favoriser, pour quelles retombées en matière d'apprentissages langagiers ?

La sociologie a largement abordé cette problématique. Varro (2003) rappelle que le sens de l'expression "mixité sociale" est encore loin d'être stabilisé, en particulier en contexte scolaire où elle peut paraître incongrue :

> "Parler de 'mixité sociale' peut paraître saugrenu, si l'on songe aux principes républicains appliqués à l'école publique, qui postulent 'l'égalité de traitement de tous les enfants' et qui, par conséquent, ne 'font pas de différence' entre Français et étrangers, riches et pauvres, etc. Il n'y aurait donc pas lieu, théoriquement, d'y 'remédier' en préconisant la 'mixité sociale'" (Varro, 2003: 179).

Invoquer la mixité, qui suppose au départ un mélange d'entités de *natures* différentes, n'est donc pas sans poser des problèmes éthiques et institutionnels. Pourtant, ce brassage social, censé aller de soi, s'étiole au profit d'une ségrégation scolaire galopante (Varro, 2003), sans compter que la mixité apparente de certains établissements peut cacher une autre ségrégation, interne, entre "bonnes" et "mauvaises" classes (Payet, 1999, 2000). Dans l'optique d'établir des parallèles éventuels entre homogénéité sociale des réseaux de pairs et pratiques langagières, les notions d'effets de contexte, de ségrégation et de mixité sociale sont donc à explorer.

---

[59] En effet, par exemple, la vision états-unienne est davantage tournée vers la mobilité sociale et résidentielle comme facteur dé-ségrégatif (Préteceille, 2006).

[60] Voir par exemple la loi SRU (loi relative à la Solidarité et au Renouvellement Urbains) de décembre 2000 (loi n° 2000-1208).

[61] Pour des illustrations sur ce débat qui oppose mixité sociale et renforcement de la cohésion sociale chez les classes populaires comme facteur de réduction des inégalités, voir Préteceille (2006: 197).

### *I.2.2.2.1. Le rôle central de l'école dans la socialisation langagière des enfants et des adolescents : les effets de contexte*

L'entrée à l'école représente pour les enfants une transition importante. Ils sont amenés à communiquer dans un contexte où la connivence est moindre par rapport au milieu familial, ce qui leur permet de diversifier leurs compétences langagières, peut-être plus ou moins radicalement en fonction de la distance proximale entre langue familiale et langue de l'école :

> "The entry into school marks major social, linguistic, and cognitive transitions for children. Children coming to school must learn to communicate and cooperate with adults and peers outside of the children's home network who do not share their communicative background" (Simons & Murphy, 2006: 220).

Mais toutes les écoles ne se valent pas, et les écarts entre les performances des établissements contribuent à reproduire et accroître les inégalités sociales qu'ils reflètent. Ce qui est communément appelé l'"effet établissement" pourrait même expliquer davantage encore que l'origine sociale les différences de résultats entre les élèves :

> "la qualité du contexte est variable et /…/ elle affecte les progressions des élèves, en particulier des plus faibles d'entre eux, avec, par conséquent, des incidences sur l'ampleur des inégalités" (Duru-Bellat, 2003: 45).

D'un point de vue qualitatif, les facteurs impliqués dans cet "effet école" sont multiples, de l'efficience des pratiques pédagogiques au climat d'ensemble de l'établissement. Ainsi, si la diversité sociale n'est pas évoquée à proprement parler, on peut penser qu'une école socialement mixte jouit plus qu'une école relevant de l'EP[62] d'une ambiance de travail sereine, d'un climat de sécurité et d'ordre, d'une indiscipline moins répandue (retards, absentéisme, bavardages, etc.), de relations de qualités entre enseignants, parents et élèves, mais aussi d'attentes plus élevées de la part de l'équipe enseignante, autant de facteurs reconnus comme cruciaux dans l'évaluation des établissements d'enseignement (Scheerens, 2000, cité par Duru-Bellat, 2003).

Le fait que les enseignants s'adaptent au niveau supposé de leurs élèves peut en effet induire des attentes moindres dans les écoles de l'EP où les enfants sont souvent perçus comme moins compétents linguistiquement que leurs camarades scolarisés dans des contextes classiques[63] :

> "In so far as individual children participate in different ways and to various degrees, therefore, this may be the result of a deliberate policy on the part of teachers. For example, they may adjust their patterns of interaction according to their estimate of the children's abilities to engage in verbal interaction" (Wells, 2006: 97).

Les attentes des enseignants et leur propension à élever leurs exigences ou à évaluer positivement les élèves sont plus grandes dans des classes de niveau élevé et inversement limitées dans des groupes homogènes faibles[64].

---

[62] Nous parlerons d'établissement prioritaire ou d'éducation prioritaire (EP), en remplacement de ce qui s'appelait autrefois "zones d'éducation prioritaires" (ZEP). Les ZEP ont été créées en 1981 dans une logique de renforcement de l'action éducative dans les zones où l'échec scolaire était élevé. En 2001, 15% des écoliers sont scolarisés en ZEP. A peu de choses près, les ZEP coïncident avec les zones urbaines sensibles (ZUS). En ZEP, la proportion de collégiens de milieu défavorisé (parents ouvriers ou chômeurs) avoisine les 60%, contre 36% dans les collèges "tout-venant" (Fitoussi, 2004: 42).

[63] *Cf.* § I.2.2.2.3.

Duru-Bellat (2003) définit la notion de *contexte d'établissement* comme un agrégat de facteurs qui naissent des interactions entre élèves, et entre élèves et équipe enseignante, avec, entre autres, le rôle des pairs et la ressource qu'ils constituent, le climat plus ou moins serein dans les écoles et les classes, les pratiques pédagogiques qui vont ou non pouvoir être mises en œuvre. Ces éléments expliquent que les établissements populaires et ségrégués constituent de fait des environnements de travail moins performants que les écoles favorisées et / ou socialement hétérogènes. Le contexte agit en effet principalement à trois niveaux : l'effet vertueux de la diversité des relations entre pairs, les comportements scolaires, et la capacité à se représenter son propre avenir :

> "Les interactions quotidiennes entre élèves (les *peer effects*) sont inégalement stimulantes, selon les différentiels de ressources /…/ qui existent entre eux. Ainsi, les élèves de milieu populaire, scolarisés dans des établissements hétérogènes, apprennent au contact de pairs dotés de ressources culturelles plus importantes ou d'expériences de vie plus variées /…/. Le contact avec des élèves plus en phase avec les normes scolaires (et d'autant plus s'ils sont majoritaires) empêcherait que se développent des normes "anti-scolaires" /…/ cette situation de mixité sociale exercerait également une influence sur les visées scolaires des jeunes de milieu populaire, stimulés par la fréquentation quotidienne d'élèves aux projets ambitieux" (Duru-Bellat, 2003: 56).

La composition des classes, susceptible de jouer fortement sur la progression et le niveau des élèves, peut aussi découler de la mixité sociale des établissements. En effet, une école socialement homogène aura plus de chances de regrouper des enfants de niveaux scolaires proches, dans la mesure où on connaît l'existence du phénomène de reproduction des inégalités entre générations. Par exemple, une classe de l'EP sera probablement plus sujette à un regroupement d'élèves de niveau faible qu'une classe classique dans un environnement social mixte au sein de laquelle l'hétérogénéité sociale des élèves induit l'hétérogénéité des niveaux scolaires. Or, Duru-Bellat insiste sur le fait que

> "la fréquentation d'une classe hétérogène a des effets bénéfiques sur les plus faibles, alors qu'à l'inverse, les plus forts y perdent. Mais ce que gagnent les faibles est nettement plus important (de l'ordre de deux fois plus) que ce que perdent les forts[65]" (Duru-Bellat, 2003: 48-49).

L'impact de la "couleur sociologique" des établissements sur la scolarité des élèves issus de milieux populaires est clair, du moins pour le collège : Duru-Bellat & Mingat (1993) relatent les résultats d'une enquête sur la probabilité de passer en 4ème selon la proportion d'élèves d'origine populaire fréquentant le collège. La composition sociale de l'établissement, selon qu'il accueille 30 ou 44% d'élèves de milieu défavorisé, modifie significativement la probabilité de passage

---

[64] Ce phénomène renvoie aux théories de l'étiquetage ou à l'effet Pygmalion : "une attente positive stimule, alors que l'anticipation de l'échec peut avoir pour effet de le provoquer" (Duru-Bellat, 2003 : 49).

[65] Cette affirmation pourrait de plus être nuancée : ce que "perdent" les forts relève ici de critères purement scolaires et on peut aisément imaginer ce qu'ils peuvent gagner en termes de savoir-être et d'ouverture aux autres… Le raccourci, bien que pragmatique, entre enfant de milieu aisé et ressources culturelles plus importantes, nous ennuie un peu. Il est des domaines où les enfants issus de milieux favorisés profitent sans doute de la fréquentation d'enfants d'autres origines sociales (par exemple, il existe de nombreux enfants plurilingues dans les milieux défavorisés) et nous avons la naïveté de penser que les échanges ne sont stimulants que s'ils sont partagés. Concernant l'expansion du répertoire langagier, il nous semble que les enfants issus de milieux favorisés ont autant à apprendre de leurs pairs que l'inverse, même si les pratiques familiales plus standard des uns induisent une valorisation plus grande des échanges qui vont dans le sens d'une extension du répertoire stylistique vers les variétés plus soutenues.

en 4ème d'un élève[66] de 13%. Afin d'évaluer si cet effet varie en fonction du profil social individuel des élèves, les auteurs ont étudié l'intensité de l'interaction entre caractéristiques individuelles et contexte de scolarisation. Le tableau 1, repris de Duru-Bellat (1993: 76), indique que l'impact du contexte de socialisation est bien plus important chez les enfants d'origine défavorisée que chez leurs camarades d'origine aisée (17,6% d'écart contre 11,2%).

| % d'enfants ouvriers | 30% (collège "diversifié") | 50% (collège "populaire")[67] |
|---|---|---|
| père ouvrier | 84,2 | 66,6 |
| père cadre supérieur | 91,8 | 80,6 |

Tableau 1 : Probabilité de passage en 4ème, selon l'appartenance sociale individuelle et la tonalité sociale du contexte de scolarisation (%)

On remarque en outre que cette tonalité sociale du collège implique des différences non négligeables dans le sens où la probabilité de passage en 4ème d'un enfant d'origine populaire fréquentant un établissement socialement mixte est légèrement plus élevée (ou au moins équivalente) que celle d'un enfant d'origine aisée scolarisé dans un collège populaire. On peut aussi lire les résultats de la manière suivante : l'écart entre les milieux sociaux est deux fois plus important dans les établissements non mixtes que dans les établissements mixtes, et cette réduction des inégalités est davantage attribuée à une hausse des probabilités de passage en 4ème pour les enfants défavorisés qu'à une baisse des chances pour les enfants favorisés. D'après Duru-Bellat & Mingat :

> "l'ensemble des résultats obtenus soulignent que toute la carrière des élèves ne se joue pas sur la base de leurs caractéristiques personnelles (scolaires, sociales), mais que le contexte de scolarisation joue aussi un rôle important ; ceci vaut principalement pour les élèves moyens ou moyens-faibles. /…/ Cette importance du contexte scolaire atteste des limites d'une argumentation fondée sur le seul déterminisme social, et par la même souligne l'existence d'espaces de liberté de l'institution scolaire face aux inégalités interindividuelles" (Duru-Bellat & Mingat, 1993: 182).

Malgré des arguments objectifs en faveur de la diversification sociale des publics dans les établissements scolaires, et si les retombées négatives sur les élèves forts sont faibles, les parents de ces derniers craignent néanmoins que la mixité scolaire ne ralentisse les apprentissages de leurs enfants. Cette réticence à envisager la mixité comme une chance n'est pas sans rappeler la crainte qu'a longtemps inspiré le mélange des langues et le bilinguisme (Dabène & Billiez, 1987 ; Tabouret-Keller, 1988)[68] puisque, comme le remarque Varro (2003: 19), tout ce qui a trait à la mixité désigne "souvent des entités méprisées". Van Zanten (2006: 341) considère pourtant que cette peur de la mixité provient essentiellement d'un manque de confiance en l'école et en la capacité des enseignants à gérer l'hétérogénéité, et non d'éléments de connaissance objectifs sur les établissements.

---

[66] Les caractéristiques sociales individuelles ont été "neutralisées" pour cette analyse ; ce qui est mesuré là est donc bien *l'effet contextuel* uniquement.

[67] La manière de caractériser les deux types d'établissement en fonction du pourcentage d'élèves populaires est reprise terme à terme aux auteurs (Duru-Bellat & Mingat, 1993 :76) qui précisent d'ailleurs que les collèges retenus sont loin d'être des cas extrêmes, puisque l'amplitude varie entre 15 et 63% sur le terrain.

[68] *Cf.* chapitre 4 pour un point sur cette comparaison entre contextes monolingues et plurilingues.

La construction d'une mixité "équilibrée" permet toutefois à certains parents de rester dans les écoles de quartiers sans chercher de stratégies d'évitement. Cela passe, entre autres, par la création de filières spécifiques à l'intérieur d'établissements dits sensibles, comme c'est le cas à l'école Vercors, l'un de nos terrains d'enquête[69], qui accueille depuis peu les classes musicales de Grenoble. Ce type de mesures pose néanmoins le problème de la dichotomie entre le lieu de vie et le lieu de scolarisation : les enfants de milieux aisés ne participent aucunement à la vie du quartier qu'ils quittent après l'école et la mixité socio-scolaire relève plus d'une juxtaposition de milieux sociaux que d'un réel échange[70].

L'effet vertueux de l'hétérogénéité scolaire laisserait néanmoins supposer que la mixité sociale des écoles pourrait agir positivement sur les acquisitions des élèves, en particulier les plus faibles, cette configuration étant donc la plus efficace si l'on se préoccupe de l'intérêt général[71]. Or, les établissements les plus performants sont souvent ceux qui sont fréquentés par les élèves de milieux favorisés. Il semble donc que la composition sociale des écoles joue un rôle non négligeable sur leur efficacité, et qu'il serait par conséquent plus favorable pour un enfant issu de milieu défavorisé de fréquenter une école aisée : l'"effet de la composition sociale du public [s'avère] plus fort que l'influence spécifique de l'origine sociale individuelle. /…/ on observe que l'abondante littérature sur le *school effectiveness* est étonnamment silencieuse sur ce constat" (Duru-Bellat, 2003: 52).

Cet effet de contexte, caractérisé par la composition scolaire et sociale du public, semble donc négligé, alors qu'il prime sur les caractéristiques personnelles des élèves et renforce d'autant les inégalités sociales d'origine familiale. Duru-Bellat (2003: 55) considère en effet que les établissements sont "en quelque sorte plus inégaux que les publics qu'ils accueillent", et que les différences relatives à l'exposition à l'apprentissage ou au temps perdu en classe pour des problèmes d'indiscipline sont, en tous les cas au collège, plus marquantes que des caractéristiques propres aux élèves telles que le temps qu'ils passent à étudier, l'absentéisme ou le suivi parental.

La complexité des enjeux sociaux dans les écoles des quartiers défavorisés nécessite un détour par la notion de *ségrégation socio-scolaire*, phénomène qui combine mise à distance sociale et séparation physique, et qui peut être volontaire ou subie.

#### *I.2.2.2.2. Ségrégation sociale, urbaine et scolaire : la réalité des villes*

Comme le suggère Payet, la ségrégation urbaine, intimement liée à la ségrégation scolaire qui en est à la fois une cause et une conséquence, s'accroît en France depuis les années soixante-dix :

> "La question du vivre-ensemble, de la coexistence, de la mixité, si on la formule en positif, ou de la ségrégation, du 'ghetto', si on la formule en négatif, est une question majeure de la société française actuelle /…/. La sociologie urbaine nous informe que les villes françaises

---

[69] *Cf.* chapitre 2 § V.3.1.

[70] *Cf.* chapitre 3 § V pour une discussion sur cette question.

[71] Malheureusement, les parents des élèves faibles sont souvent moins informés et moins influents que les autres, ce qui explique les conflits d'intérêts et la ségrégation sociale croissante dans les écoles, cristallisés par la suppression de la carte scolaire en France en 2007 : "chaque fois que des possibilités de choix ont été introduites, elles sont utilisées, avant tout, par les familles de milieu aisé /…/ le choix tend ainsi à renforcer la ségrégation sociale des écoles, induite par la ségrégation sociale de l'habitat" (Duru-Bellat, 2003: 60-61).

> connaissent depuis une trentaine d'années un processus de ségrégation continue, c'est-à-dire d'évolution de communes ou de quartiers vers plus d'homogénéité sociale et ethnique. Nous faisons l'hypothèse que l'école est un lieu majeur de ce processus" (Payet, 1998a: 39).

Les zones urbaines dites "sensibles" se caractérisent par un écart important avec les autres quartiers au niveau d'indicateurs tels que la réussite scolaire en termes de diplômes, l'emploi, les revenus ou la mixité sociale. Ainsi, comme le note le sociologue Avenel (2007), la part d'habitants de ces zones sensibles quittant l'école sans diplôme est deux fois supérieure aux autres quartiers (39% *vs* 21%). Les situations de ces quartiers sont néanmoins diverses et hétérogènes, et les jeunes habitants ne vivent pas tous des expériences comparables. C'est pourquoi il convient de rester prudent sur les attributs sociaux des locuteurs en particulier en termes d'habitat et de contexte de socialisation. De la même manière, la mixité apparente d'un quartier peut cacher des

> "formes de *microségrégations* entre des numéros de rue, des pâtés de bâtiments voire des cages d'escalier. /.../ Ainsi la diversité sociale apparente d'un quartier peut-elle très bien juxtaposer plusieurs cités nettement plus homogènes, tout comme l'hétérogénéité globale d'un établissement scolaire peut dissimuler une ségrégation interne par classe" (Avenel, 2007: 20).

Ce point de vue rejoint celui de Lepoutre (1997) pour qui l'ancrage local des groupes de pairs peut concerner un micro-territoire, à l'échelle d'une cage d'escalier par exemple.

Or, dans ce système, tout individu extérieur au quartier, implanté au sein d'un système auquel il n'appartient pas, se voit mis à distance, notamment dans le discours des personnes qui participent de sa cohésion. Ce phénomène de positionnement relatif permet souvent au stigmate de se renforcer (Bourdieu & Champagne, 1993), alors que l'effet escompté serait davantage de diversifier les répertoires et de nuancer les attitudes des locuteurs en contact. De la même manière, les éléments qui se sont "invités" dans le système ont tendance à cultiver une certaine différence qui relève du phénomène de *distinction sociale* (Bourdieu, 1982).

Le mode de socialisation chez les enfants et adolescents dans ces quartiers dits sensibles est souvent associé au phénomène des "bandes" : la bande est l'archétype du réseau de pairs non mixte de milieu défavorisé, elle est ancrée dans un territoire bien délimité et fonctionne en dehors du contrôle des adultes[72] (Avenel, 2007: 73).

Néanmoins, ce terme ambigu introduit insidieusement une connotation négative, comme le fait remarquer Lepoutre :

> "la sociabilité adolescente de la culture des rues s'épanouit dans le cadre de groupes informels, sans hiérarchie ritualisée ni dénomination particulière, forme d'agrégation juvénile que l'on retrouve dans de nombreuses sociétés /…/ Le groupe de pairs, c'est simplement la 'bande de copains' qui ont l'habitude de trainer ensemble, qui ont tissé des liens au fil du temps, en bas des cages d'escalier, dans les rues de la cité, dans les classes d'école, sur les terrains de foot, dans les salles de sport, en colonies de vacances, dans les centres de loisirs.." (Lepoutre, 1997: 103-104).

Certains sociologues dénoncent aussi la construction médiatique du phénomène et la comparaison abusive avec les gangs à l'américaine. Avenel (2007: 75) reprend les termes de Bachmann & Le Guennec (1996) en considérant qu'il s'agit plutôt d'une "constellation de petits

[72] Avenel (2007) ajoute un critère à cette liste : les bandes sont en général masculines.

noyaux informels et changeants", qui évoluent sans cesse et se reconfigurent au gré des conflits et des petites "embrouilles". Le mode de socialisation, entre pairs, des enfants des quartiers, n'est donc pas nécessairement aussi fossilisé et enfermé sur lui-même qu'on pourrait le penser. Quoi qu'il en soit, l'organisation spatiale et sociale des quartiers ségrégués n'autorise que très peu de diversité dans les contacts et les relations amicales : que ces quartiers soient riches ou pauvres, les "petits noyaux" de socialisation demeurent socialement très monochromes.

Or, si l'effet de quartier (corrélation entre profil social d'un quartier et résultats scolaires) peut jouer à plusieurs niveaux (sur la santé, sur l'accès à l'emploi, etc.), Bacqué & Fol (2006: 190) considèrent que la seule dimension qui relèverait éventuellement d'un effet de quartier résultant de la concentration de la pauvreté est l'influence des groupes de pairs sur les formes de socialisation. En particulier, les auteurs se réfèrent à la notion de *role models*[73] pour expliquer que la présence dans le processus de socialisation de ces figures positives de la réussite sociale est essentielle dans la transmission des normes de comportement jugées bénéfiques à la mobilité sociale. Nous sommes tentée d'étendre ce lien aux normes communicatives : les quartiers pauvres abriteraient un nombre plus faible de *models* susceptibles de véhiculer et de valoriser les variétés légitimes valorisées dans une optique de réussite sociale. On peut même observer le cas de contre-modèles, victimes de la discrimination quel que soit l'effort de mobilité scolaire et sociale effectué (Payet & Van Zanten, 1996 ; Billiez, 1997).

Bien sûr, cette conception n'est valide que pour le cas particulier de la diffusion des normes dominantes à forte valeur ajoutée sur les marchés linguistiques : il est bien évident que les modes de socialisation dans les quartiers sont complexes, et que le rôle des réseaux sociaux ne se réduit pas à cette seule dimension. Par exemple, les auteurs montrent les limites de cette notion d'*effet de quartier* perçu comme essentiellement négatif en se référant à des études qui mettent en évidence la perte des liens sociaux et des réseaux d'entraide chez des familles défavorisées ayant déménagé dans des quartiers aisés (Bacqué, 2006: 192).

En outre, la ségrégation sociale se reflète au niveau scolaire et, si l'on peut penser que "l'école démocratique est celle qui fait vivre ensemble, dans chaque établissement, des enfants d'origines les plus diverses" (Romero, 2001: 167), la réalité du terrain est tout autre. La ségrégation scolaire peut prendre deux formes selon qu'elle concerne les classes sociales supérieures ou populaires. En effet, les premières pratiquent ce que Oberti (2006: 300) appelle de l'auto-ségrégation ou "recherche volontaire d'entre-soi résidentiel et scolaire", tandis que les secondes relèvent "plutôt d'une ségrégation subie, contrainte"[74]. Il s'agit là d'un des reproches faits aux classes aisées et en particulier aux élites politiques qui prônent les vertus de la mixité sociale tout en s'en affranchissant. Oberti (2006: 301) considère que cette injonction contradictoire constitue un élément d'une domination symbolique importante au cœur de la problématique de la ségrégation socio-scolaire :

> "En construisant idéologiquement la notion de mixité comme celle des classes moyennes et des classes populaires, et en la déclinant essentiellement en termes de politiques publiques, les classes supérieures consolident les cadres sociaux et spatiaux de leur reproduction

[73] Concept issu des recherches du sociologue Merton (1949) pour qui chaque personne assume un ensemble de rôles sociaux associés à un horizon d'attentes. Les individus se comparent alors à des personnes ou groupes de références qui cristallisent un certain nombre d'aspirations.

[74] Voir aussi Payet (1998) qui oppose les familles clientes, faisant plutôt de la "ségrégation choisie", et les familles captives, pour qui la ségrégation est avant tout "subie".

> sociale, et s'engagent, bien plus que les classes moyennes, dans une logique de sécession" (Oberti, 2006: 314).

Au pôle opposé, les enfants issus de milieux défavorisés sont parfois amenés à être regroupés dans des zones où les écoles ont un potentiel "répulsif" important, à la fois pour les classes aisées, mais aussi pour les classes moyennes. Ces secteurs correspondent à des quartiers socialement homogènes défavorisés, où la mixité sociale est peu présente, voire absente. Des recherches menées pour mesurer l'efficacité des établissements relevant de l'EP montrent que

> "non seulement les enfants ne réussissent pas mieux, [mais qu'ils] réussissent plutôt moins bien qu'ils ne le feraient dans un contexte socialement hétérogène /…/ [dans la mesure où] ils sont soumis aux effets de la réclusion dans un ghetto : isolement et pauvreté culturels, stigmatisation sociale, échec scolaire qui est toujours échec humain, violence enfin, latente ou déclarée, subie et exercée" (Romero, 2001: 168)[75].

D'après cet auteur, l'hétérogénéité sociale est une condition nécessaire, quoi que non suffisante, pour lutter contre les inégalités, et les EP, loin de combattre la division sociale, contribueraient à la perpétuer, en tentant de maintenir une certaine paix sociale au moyen de déclarations de bonnes intentions (Romero, 2001: 37).

Ce type de constat reste discutable, en cela qu'il ne prend pas la peine de dissocier les différents facteurs à l'œuvre : l'inefficacité des systèmes d'EP est-elle due au concept lui-même qui s'apparente à une forme de discrimination positive, ou à cette matérialité spécifique du concept, les réseaux d'établissements prioritaires tels qu'ils sont gérés à l'instant "t" ? En effet, la prise en charge comptable de l'échec relatif de ces écoles et de cette politique ne permet pas d'entrer dans le débat des causes de celui-ci, et n'interroge pas la problématique de la mixité sociale en tant que telle.

De plus, la question des stéréotypes associés aux populations défavorisées de ces quartiers mérite d'être interrogée, d'autant plus que, tandis que les recherches sur les parlers jeunes ont commencé par analyser les discours à l'aune de la dimension sociale de la variation[76], des travaux plus récents tendent à intégrer davantage la problématique du style à propos de ces locuteurs parfois considérés comme monostylistiques.

#### *I.2.2.2.3. Le cas particulier de la souplesse stylistique chez les adolescents des quartiers défavorisés : une caractérisation multifacette*

Les parlers urbains populaires ont d'abord été décrits en tant que variétés sociales, dans une quête d'appréhension de l'homogénéité caractéristique de toute analyse descriptive de ce type :

> "Les (socio)linguistes font en général le postulat que, pour qu'il y ait *variété* d'un idiome, il faut qu'une caractérisation puisse se faire avec un conglomérat de traits linguistiques. La langue populaire serait ainsi caractérisée par un ensemble de traits en démarcage du français commun, essentiellement dans la prononciation et le lexique" (Gadet, 2003b: 103).

Néanmoins, comme le font remarquer Billiez, Krief *et al.* (2003), le parler des jeunes, comme le français populaire, dissimule plusieurs autres dimensions sous une caractérisation au départ sociologique. La variété "parler jeune", si elle n'est pas socialement et spatialement définie,

---

[75] L'auteur s'appuie entre autres sur des enquêtes ayant mesuré les résultats en français et en mathématiques dans les écoles anciennement ZEP et non ZEP (Bouveau & Rochex, 1997).

[76] Voir entre autres Billiez (1992), Goudaillier (1997), Lepoutre (1997), Boyer, Goudaillier *et al.* (1998).

serait alors presque une abstraction linguistique postulant des adolescents monostyles. La mise en cause de cette dénomination a permis de réinterroger les pratiques langagières des jeunes adolescents urbains de milieux populaires sous l'angle de leur diversité, en particulier stylistique, les parlers jeunes n'étant plus qu'un "artefact dû au fait que l'on ne considère ces locuteurs qu'à l'aune de l'une de leurs appartenances" (Trimaille & Billiez, 2007: 107). Ce qui a pu être décrit comme une variété à part entière relèverait en réalité davantage d'un type de pratiques spécifique à un profil d'individus (sur des critères spatiaux, générationnels, et sociaux) dans des circonstances particulières (échanges informels entre pairs essentiellement), donc à des pratiques langagières socialement et stylistiquement situées.

Gadet s'est d'ailleurs interrogée sur la pertinence d'une "langue des jeunes" sous-catégorie du français populaire traditionnel, et conclut que ni l'une ni l'autre de ces supposées variétés ne possède d'existence pérenne et stable au-delà d'une interaction particulière, ce qui revient à conclure que, tout comme il est illusoire de caractériser un style *a priori* sans tenir compte des locuteurs et des interactants qui le mettent en mots et en scène, il est illusoire de caractériser une variété sociale *a priori* sans tenir compte des circonstances de l'échange :

> "L'examen critique de ce terme [français populaire] incite donc à mettre en cause, au-delà de la notion, l'idée que des pratiques langagières regardées hors interaction pourraient être représentées au moyen d'un terme désignant une variété. Cet objet idéologique est de plus moins que jamais identifiable, à la fois parce qu'il est relayé par des formes langagières porteuses de nouvelles identités exprimées à travers des métissages, de styles et de langues, et parce que la diversité des identités locales en fait éclater l'apparente homogénéité" (Gadet, 2003b: 113).

Plusieurs travaux ethnographiques ont préféré prendre le contre-pied de cette volonté de description de la variété en tant que telle, pour appréhender le répertoire langagier de ces jeunes adolescents vivant dans les quartiers pauvres des villes. Cette approche a permis de mettre au jour des études mettant en lumière la capacité de ces jeunes à s'adapter à la situation, en privilégiant une approche interprétative qualitative des pratiques stylistiques au regard des enjeux identitaires et groupaux dans différents contextes.

L'enjeu sous-jacent à ces études fait écho au stéréotype récurrent, qui n'a jamais été démontré scientifiquement, selon lequel les jeunes des banlieues pauvres auraient un répertoire stylistique moins large que celui des autres adolescents de milieux plus favorisés, comme le constatent par exemple Seguin & Teillard (1996)[77], ou du moins certains d'entre eux, comment le notent Boyer, Goudaillier *et al.* (1998) :

> "N'enfermons pas les enfants des Courtillères dans leur manière de parler, ils n'en ont pas qu'une, ils savent presque tous fort bien, sauf lorsque la pression est trop forte et que 'ça pète', qu'on ne s'adresse pas au professeur comme à un(e) camarade, aux parents comme à la boulangère" (Seguin & Teillard, 1996: 81).
> "Parmi nos élèves, certains s'expriment avec autant d'aisance dans le registre familier que dans le registre courant. Ils sont habiles et s'adapteront toujours à la situation de communication. Mais il y a aussi les autres, ceux dont les familles ont perdu pied, dont les pères ont été humiliés, ceux qui ne respectent pas une société qui les a marginalisés géographiquement, économiquement et culturellement, la rejettent et s'en excluent désespérément, ceux qui ne parlent que la langue de la cité, ne comprennent pas un énoncé et 's'en battent les couy'" (Boyer, Goudaillier *et al.*, 1998: 37-38).

[77] Voir aussi Fagyal (2003).

Les auteurs des recherches ethnographiques dans les "quartiers" cherchent en général à démontrer que le monostylisme ou le "faible-stylisme" de leurs habitants relève d'un stéréotype bien ancré, en particulier chez les enseignants (Lambert, 2005), qui n'est fondé sur aucune réalité linguistique, puisque leurs investigations constatent que les jeunes enquêtés font la preuve d'une *souplesse stylistique* indéniable. C'est par exemple le cas des recherches de Lambert qui montrent que la focalisation sur les pratiques non-standard, occasionnelles mais saillantes pour les locuteurs extérieurs aux quartiers, a contribué à asseoir une image des adolescents des cités perçus comme des caricatures d'eux-mêmes, image qu'ils peuvent chercher à s'approprier en retour, par une sorte d'effet de "retournement du stigmate" :

> "En réduisant ainsi progressivement le regard porté sur des pratiques langagières de certains 'jeunes' à leur seule dimension 'non-standard', sans doute a-t-on accordé à celle-ci une place excessive, contribuant, bon gré mal gré, à construire la figure du locuteur-type monostyle des 'banlieues' de grandes villes françaises. Cette 'focalisation sur le déviant' (Billiez, Krief *et al.*, 2003) a pu en effet jouer un rôle non négligeable dans le renforcement d'une image mono-situationnelle et mono-stylistique des locuteurs ; certains, parmi ces derniers, endossant pour partie le rôle qui leur était assigné : celui d'exotiques urbains dont le langage devenait emblème de leur étrangéité familière" (Lambert, 2005: 234-235).

Lambert fait en outre état de plusieurs extraits de corpus mettant en scène la *souplesse stylistique* des jeunes filles enquêtées, comme par exemple Lamia qui, en imitant ce qu'est pour elle le style "soutenu" et le style "ratonne", fait la démonstration de sa maîtrise de l'alternance :

> "L'imitation lui permet [à Lamia] de construire ces deux contretypes langagiers et d'affirmer un positionnement médian. /.../ Elle actualise ainsi, de fait, une compétence de variation stylistique, qui comprend des variations aux niveaux du débit, de la hauteur et de l'intensité de la voix, de la fréquence de réalisation des schwas (*'excusE-moi' / 'j(e) vais t(e) marave'*), et de choix lexicaux et morphosyntaxiques qui soutiennent des conventions linguistiques interactionnelles rattachées à chacun des styles, dessinant leurs locuteurs prototypiques" (Lambert, 2005: 246).

L'auteure montre aussi qu'en situation formelle d'interview, dans le cadre d'une enquête menée auprès d'habitants du quartier, les adolescents puisent au sein de leur répertoire un certain nombre de ressources adaptées au caractère non familier de l'échange, comme la liaison facultative ou l'utilisation du "nous" remplaçant le "on" (*cf.* par exemple les extraits concernant Laura, dans Lambert, 2005: 366).

La recherche de Liogier (2009), menée auprès de dix collégiens de quatrième et troisième, apporte également des éclairages intéressants sur la *souplesse stylistique* des adolescents des cités. L'auteure les a enregistrés dans deux contextes contrastés, entre pairs hors du collège et en entretien individuel avec une enseignante, en l'occurrence elle-même. Elle a ensuite cherché à quantifier certains traits linguistiques typiques des parlers jeunes, à la fois lexicaux, phonologiques, et morphosyntaxiques, dans les deux situations. Ses analyses ne permettent pas de savoir si les écarts observés entre les deux contextes sont significatifs pour tous les locuteurs, mais elle observe que certains traits lexicaux, par exemple les néologismes, et certains traits phonologiques, essentiellement l'ouverture des voyelles, ont une répartition différente dans les deux situations.

Elle constate en revanche très peu ou pas de variation pour la plupart des traits, en particulier phonologiques et morphosyntaxiques, et interprète cette absence de résultat en termes de valeur stylistique pour les locuteurs, qui ne modifieraient pas la fréquence de ces variables du

fait qu'ils ne les considéreraient en quelque sorte pas comme des marqueurs de tel ou tel niveau de formalité.

Cette interprétation nous paraît à la fois intéressante et problématique, en cela qu'elle comporte un certain degré de circularité entre les hypothèses et les analyses : si l'hypothèse à tester concerne l'amplitude du répertoire stylistique de ces adolescents, et que les variables utilisées pour tester cette hypothèse sont définies comme "propres au langage des jeunes" (Liogier, 2009: 123) donc posées *a priori* comme des marqueurs d'informalité, il nous semble délicat de conclure, au regard du faible écart sur ces variables dans les deux situations d'enquête, en disant qu'elles ne comportent pas de valeur stylistique pour ces locuteurs particuliers. En effet, soit les variables ne sont pas discriminantes d'un style et elles ne permettent en conséquence pas de valider ou d'invalider l'hypothèse de départ, soit elles le sont et la faible variation observée devrait permettre de conclure à une faible amplitude stylistique entre les deux contextes chez ces locuteurs particuliers.

Liogier (2009) complète ses analyses quantitatives par des analyses plus qualitatives de traits rares considérés comme saillants par les locuteurs. Elle observe ainsi que :

> "Lorsqu'ils adaptent leur langage à la situation, les adolescents n'en modifient pas la structure. Ils ont plutôt recours à des 'tags' stéréotypiques des variétés 'cibles'. Il s'agit de formes linguistiques peu fréquentes, qui ne font pas partie de leur usage habituel et qu'ils utilisent pour signaler un mouvement vers un style 'surveillé' ou au contraire un style 'racaille'" (Liogier, 2009: 127).

L'auteure cite par exemple pour la variété "haute" la liaison, la négation double, la non élision des liquides dans les clitiques, certaines lexies rares ou encore le "oui" préféré au "ouais", et, pour la variété "basse", certains éléments lexicaux ou encore le /□/ postérieur. Notons d'ailleurs que certaines de ces observations qualitatives semblent aller dans le sens d'une amplitude stylistique peu marquée chez certains locuteurs enquêtés pour certaines variables utilisées précédemment dans les analyses quantitatives. Ainsi, l'analyse quantitative de la prononciation postérieure du /a/ avait montré, selon les dires de l'auteure, peu de variation entre les deux contextes :

> "seuls trois locuteurs modifient leur prononciation de /a/ : Seb, Narcisse et surtout Sam, postériorisent moins de /a/ en entretien qu'en groupe" (Liogier, 2009: 125).

Parallèlement, l'hypothèse de la non attribution d'une valeur stylistique à cette variable par les locuteurs nous semble peu probable puisqu'elle compte parmi les "tags stéréotypiques" du parler "cité" et fait "l'objet de caricatures et de métadiscours", comme dans l'extrait de corpus suivant relevé par l'auteure :

> "prononciation très postérieure de /a/ (a > o) : *lui il habite plus dans la cité il habite dans les pavillons/ il dit pas nique ta mère* [nikt□m□□] *il dit nique ta mère* [niktam□□] [Politzer]" (Liogier, 2009: 129).

Il apparaît donc que des informations manquent pour interpréter les résultats soit en termes de variables non discriminantes pour l'étude du style, soit en termes de faible amplitude stylistique, en particulier une connaissance plus précise de la valeur stylistique des variantes dans la communauté linguistique et des traits réellement perçus comme discriminants pour les locuteurs, ou encore une connaissance plus large de l'utilisation de ces variantes dans différentes situations par des groupes de locuteurs ayant des profils sociaux différents. La question de la perception des variantes stigmatisées est ici au cœur de la réflexion

méthodologique à mener : si un trait caractéristique du parler jeune n'est en rien et par personne perçu comme stigmatisant, on ne pourra s'appuyer ni sur sa présence, ni sur son absence dans différentes situations, pour tirer une quelconque conclusion concernant sa valeur stylistique.

Il est en outre intéressant de noter que les adolescents des quartiers défavorisés sont globalement appréhendés comme une catégorie macrosociale à part entière, que l'on nuance uniquement par des analyses intergroupes locales, alors que, dans l'acception de "jeunes des cités", le critère discriminant sous-jacent, largement laissé en arrière-plan, est celui de la mixité sociale du réseau de pairs. Cette dimension mérite, nous semble-t-il, d'être davantage explorée.

#### *I.2.2.2.4. Mixité sociale et ethnique au sein des groupes de pairs : quelques pistes récentes*

Traditionnellement, la recherche en psychologie sociale sur les groupes de pairs enfantins valide l'adage populaire : qui se ressemble s'assemble. L'homogénéité constitue même un critère de validité pour affirmer qu'il s'agit bien d'un groupe : "often, homogeneity of a group is taken as validity information that a group exists" (Kindermann & Gest, 2009: 108). Les auteurs affirment de plus que cette homogénéité se retrouve à plusieurs niveaux, que ce soit la motivation scolaire, les aspirations académiques, la performance, ou encore le décrochage scolaire. Même si cette homogénéité n'est généralement pas calculée en fonction de la classe sociale des individus, on peut se demander si ce constat n'est pas transposable : les enfants seraient enclins à s'associer à des pairs qui leur sont proches en termes de milieu social d'origine, et ce regroupement de semblables parfaitement assortis pourrait avoir des conséquences sur les aspirations à la réussite scolaire, la perception des normes, et pourquoi pas les usages langagiers eux-mêmes.

Vaughn & Santos (2009) apportent quelques éléments de réflexion sur cette question, en explorant la question de l'*homophilie*[78] liée au genre chez les enfants d'âge préscolaire. Les auteurs suggèrent que la tendance qui consiste à choisir des pairs du même sexe renforce et modèle les comportements sexués chez le jeune enfant. Ce constat contribuerait à asseoir l'hypothèse selon laquelle l'homogénéité sociale des dyades renforcerait et modèlerait les comportements communicatifs et par conséquent les compétences et représentations liées au langage. Néanmoins, si le genre apparaît comme un facteur saillant de regroupement entre enfants, il n'existe pas d'études montrant que les enfants se regroupent prioritairement dans des dyades ou groupes socialement non mixtes. Mc Pherson, Smith-Lovin *et al.* (2001), cités par Vaughn & Santos (2009), différencient l'*homophilie* liée au statut et celle liée au comportement. D'après ces auteurs, il se pourrait que, à part pour la préférence liée au genre, les critères qui s'avèrent pertinents en termes de mécanismes d'affiliation chez l'adulte, comme l'ethnie, l'âge, le milieu social, ou les préférences religieuses, ne se révèlent pas aussi pertinents chez les jeunes enfants.

Outre le manque de données fiables sur cette question, en particulier auprès d'enfants plus âgés commençant à être conscients des différences sociales susceptibles de transparaître à travers les vêtements ou encore le langage, il est important de tenir compte du fait que, si les écoles séparant filles et garçons n'existent plus en France, les écoles séparant riches et pauvres existent toujours. En effet, si la sélection d'un pair fille ou garçon correspond à un choix parmi un

[78] L'*homophilie* réfère au degré de similarité entre amis potentiels Graham, Taylor *et al.* (2009).

ensemble de possibles relativement équilibré, les chances statistiques de s'associer ou non préférentiellement à un enfant du même milieu social que soi ne sont pas équivalentes dans toutes les écoles. Aussi, même si le statut social n'est pas déterminant dans la constitution des groupes d'affinités chez les enfants d'âge scolaire - ce qui ne peut être affirmé avec certitude -, le profil de certains établissements peut devenir un facteur d'*homophilie sociale*, par une simple restriction des combinaisons possibles.

Des recherches récentes autour de la thématique de la ségrégation ethnique des groupes d'enfants et d'adolescents dans les établissements scolaires nord-américains commencent à poser les premiers jalons d'une réflexion psychosociale sur les conséquences comportementales et développementales de ce type de configurations. Par exemple, Killen, Rutland *et al.* (2009) font état d'enquêtes perceptives menées auprès d'enfants de l'école primaire (*first and fourth graders*) scolarisés dans des écoles plus ou moins hétérogènes sur un critère d'ethnicité. Ces auteurs montrent que le critère de l'ethnie est moins souvent invoqué pour expliquer les intentions des protagonistes dans des situations ambigües dans les établissements mixtes que dans les établissements homogènes :

> "The results indicated that children who attended heterogeneous schools were less likely than children who attended homogeneous schools to use race as a variable when attributing intentions in ambiguous situations" (Killen, Rutland *et al.*, 2009: 261).

De la même manière, la composition ethnique des écoles semble influer sur la perception des amitiés potentielles, les enfants scolarisés dans des établissements homogènes se montrant moins enclins à imaginer des relations amicales avec des pairs d'une ethnie différente de la leur :

> "Differences based on the ethnic composition of the schools (heterogeneous or homogenous) were also found with regard to judgments of friendship potential. Children in heterogeneous schools were more inclusive, overall, than were the white children in homogeneous schools; that is, children who attended ethnically diverse schools evaluated friendship as possible between children who did not share activity interests and/or skin color, whereas white children who attended ethnically homogeneous schools were less optimistic about friendship potential, especially when activity interest and race were not shared. Thus, the amount of contact children experienced with racial and ethnic groups other than their own at school influenced their decisions about friendship" (Killen, Rutland *et al.*, 2009: 261-262).

En élargissant leur perception des possibles, l'hétérogénéité ethnique des écoles apparaît donc comme un facteur déterminant pour modifier les représentations des enfants, ces derniers se montrant davantage ouverts à des interprétations orientées vers des critères autres que l'ethnie, comme celui des centres d'intérêts partagés. L'ethnie étant souvent corrélée au statut social dans le cadre de ces enquêtes (Graham, Taylor *et al.*, 2009), le parallèle nous paraît séduisant avec le cas d'écoles socialement mixtes au sein desquelles les enfants seraient plus enclins que dans d'autres contextes scolaires à concevoir certaines manières de parler éloignées de leur vernaculaire comme des styles potentiellement acceptables.

Au terme de ces premières réflexions portant sur les enjeux à la fois théoriques et épistémologiques de la variation stylistique et sur les modalités de son acquisition, plusieurs questions restent à explorer : comment les enfants se représentent-ils la variation stylistique ? À

quoi ressemblent leurs pratiques stylistiques effectives en contexte en fonction de leur âge, de leur milieu social, et de leur univers de socialisation ? Comment s'articulent ces deux dimensions ? Quels sont les processus socio-cognitifs qui permettent de construire la *souplesse stylistique* des jeunes locuteurs dans le cadre de leurs interactions quotidiennes ? Enfin, comment l'école, à la fois en tant qu'instance de socialisation et lieu de construction des connaissances, peut-elle jouer un rôle dans l'acquisition de cette compétence ?

## II. PROBLÉMATIQUE ET HYPOTHÈSES

Ce travail est né de plusieurs interrogations convergentes. Si les variétés stylistiques ne sont pas des ensembles homogènes, comment les enfants construisent-ils leurs représentations du *style* et des styles, et sur quels éléments s'appuient-ils pour évaluer la variation perçue ? On peut en effet légitimement se demander si leurs représentations se construisent davantage à partir d'une perception globale de la variété et/ou de la saillance de certains éléments linguistiques venant renforcer ou au contraire contraster avec des stéréotypes socio-langagiers préalables. De même, il s'agira d'envisager la manière dont s'actualise l'*idéologie du standard* dans les représentations et les pratiques stylistiques.

L'émergence et l'évolution de ces représentations avec l'âge est aussi une source de questionnements, ainsi que l'influence d'autres facteurs tels que le milieu social et le réseau socio-scolaire. De ce point de vue, on peut se demander si des réseaux ouverts favorisent des représentations "ouvertes" et des usages variés, la diversité des expériences de socialisation induisant une exposition plus large et plus fréquente à des styles diversifiés.

Le processus d'acquisition de la *souplesse stylistique* doit donc être mis en perspective avec différentes variables sociales, en particulier l'âge, le milieu social et le réseau, ce qui ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes méthodologiques, tant au niveau du recueil des représentations et des usages ordinaires des enfants, que des analyses en termes de formalité des situations, les notions de *formalité* comme de *situation* étant délicates et complexes à appréhender.

L'analyse des représentations et des conversations quotidiennes des enfants devrait nous permettre de répondre, au moins partiellement, à un certain nombre de ces interrogations centrées sur leurs capacités d'adaptation aux situations et sur les modalités de création du sens social dans l'interaction. Le caractère protéiforme de la variation stylistique induit donc un large éventail de problématiques, tant théoriques que méthodologiques, sur lesquelles se fondent les hypothèses suivantes[79] :

- L'âge, le milieu social et le contexte socio-scolaire sont des facteurs susceptibles d'influer à différents niveaux sur l'évolution et les manifestations de la *souplesse stylistique*.
- Les représentations envisageant la variation stylistique comme un horizon des possibles communicatifs se construisent relativement tardivement, vers 8/9 ans.
- Le milieu social, entre autres parce qu'il induit un rapport différent à la littéracie, influence les représentations de la variation stylistique.
- La composition sociale du réseau socio-scolaire influence les représentations et les usages stylistiques, les réseaux socialement diversifiés favorisant leur élargissement.

[79] Des hypothèses plus spécifiques seront formulées à chaque chapitre.

Notre démarche combine des approches extensives et intensives sur les représentations et les pratiques, leur diversité méthodologique permettant d'appréhender la réalité linguistique sous différents angles, et de limiter les biais inhérents à chaque approche, comme le souligne Labov :

> "Studies of large urban communities require a variety of different methods of gathering data /.../. Any one method is limited by its characteristic errors, but a combination of methods with complementary sources of error allows us to make strong inferences" (Labov, 1994: 86).

# III. ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Les méthodologies spécifiques de chaque étude seront décrites dans les chapitres correspondants. Nous n'aborderons ici que les orientations générales de cette recherche et préciserons les éléments communs aux trois enquêtes. Nous verrons, dans un premier temps, les aspects relatifs au recueil de données et, dans un second temps, ceux qui relèvent davantage du traitement de ces données, à savoir les différentes variables utilisées.

## III.1. Cadrage méthodologique du recueil de données

### III.1.1. La posture de l'enquêteur

Après une enquête préliminaire conduite en 2003/2004 auprès de 36 sujets (Buson, 2004)[80], nous avons cherché à élargir le champ de notre recherche afin de mettre à l'épreuve certaines hypothèses interprétatives issues de ce premier travail. L'idée était donc de recueillir un plus grand nombre de données auprès d'un grand nombre d'enfants de CM1 et CM2 scolarisés dans des milieux socio-scolaires variés.

Ayant exercé cinq ans dans la région grenobloise en tant que professeur des écoles, notre connaissance du terrain nous a permis de sélectionner à dessein des établissements aux profils socialement contrastés et d'entrer en contact avec les enseignants avec une relative facilité. Ces premiers contacts ont été complétés grâce à une convention signée entre le Lidilem et l'école du Bois[81].

Néanmoins, il n'aurait pas été judicieux de nous présenter en tant qu'enseignante auprès des futurs enquêtés, du fait de l'aura de normativité qui émane des membres de la profession, et qui aurait largement pu nuire à la spontanéité des réponses des enfants, et encore davantage au naturel de leurs conversations enregistrées. Aussi nous sommes nous systématiquement présentée comme une étudiante qui souhaitait observer le langage des enfants, sans de plus amples précisions.

Bien sûr, c'est aujourd'hui un lieu commun que de reconnaître que l'enquêteur, quelle que soit la manière de se présenter, modifie le terrain et influence les données par son unique présence :

> "Nous en arrivons ainsi au paradoxe de l'observateur : le but de la recherche linguistique au sein de la communauté est de découvrir comment les gens parlent quand on ne les observe pas systématiquement ; mais la seule façon d'y parvenir est de les observer systématiquement" (Labov, 1976 [1972]: 289-290).

---

[80] Les principaux résultats seront rappelés au chapitre 2.

[81] *Cf.* page 125 pour le descriptif des écoles.

Nous n'avons en effet ni la prétention ni l'illusion d'avoir recueilli des données parfaitement indemnes du processus d'observation : les entretiens visant à recueillir les représentations des enfants ont été conduits dans les écoles, sur le temps scolaire, et les enregistrements écologiques ont été effectués essentiellement dans les écoles également, en présence des enseignants et de l'enquêteur[82]. Les précautions d'usage consistant à insister auprès des enfants au début de chaque entretien sur le fait qu'il n'y avait pas de réponse attendue, que l'idée était d'avoir leur opinion sur ce qui leur était soumis, et qu'il ne s'agissait absolument pas d'une évaluation ont sans doute minimisé un peu la tentation de répondre ce qui était supposé attendu, mais sans la faire disparaître pour autant.

De la même manière, le fait d'assurer aux enfants que les enregistrements de leurs conversations ne seraient en aucun cas écoutés par leurs parents ou leurs enseignants, que toutes les données seraient anonymisées et que nous-mêmes ne les écouterions qu'une fois l'enquête terminée, et non au fur et à mesure, a certes joué un rôle important dans la relation de confiance avec les enfants, sans que certaines appréhensions ne s'évanouissent pour autant. Toutefois, certains échanges, s'ils révèlent une influence nette de la présence du micro, sont la preuve que le biais induit n'est pas nécessairement de l'ordre de l'autocensure, comme on pourrait naïvement le croire au premier abord.

Au contraire, les enfants s'amusent de l'opportunité de raconter des histoires scandaleuses, de forcer le trait dans la recherche non dissimulée d'une certaine outrance verbale, ou encore de jouer avec la possibilité de choquer en différé des oreilles moralement ou linguistiquement chastes. C'est par exemple le cas de l'échange suivant, recueilli pendant une récréation à l'école Vercors, caractéristique du jeu de provocation inoffensif et jubilatoire suscité par la présence du micro :

(01) LauraS : alors main(te)nant je vais jouer à vous faire rigoler - donc je vais faire le père Noël (*rires*) donc main(te)nant j'ai envie d(e) taper Dahlia j'ai envie d(e) taper Ashley nan j(e) rigole c'est pas vrai maîtresse euh:: madame euh Laurence - donc Laurence main(te)nant j(e) veux qu(e) vous m(e) racont(i)ez vot(re) vie
Ashley : e(lle) va entend(re) tout ça*
LauraS : je sais
Ashley : Laurence elle a les yeux bleus les ch(e)veux blonds
Dahlia : notre maître vous drague (rires)
LauraS : c'est Dahlia qu(i) a parlé hein c'est pas moi hein* Laurence
Dahlia : c'est pas moi c'est l'arb(re) qu(i) a parlé* - c'est moi qu(i) a parlé c'est Maud nan écoutez pas
LauraS : alors j(e) vais vous dire aut(re) chose - j(e) vais vous dire une chose avec c(e)t appareil on rigole très très - très bien*

La présence du micro a donc induit des perturbations évidentes, voire bien plus que ça, quand il devient l'objet des discussions et des jeux. Pourtant, cela ne nous semble pas en contradiction avec le fait de recueillir différentes manifestations authentiques de *souplesse stylistique*. Les enregistrements permettent par exemple d'observer des échanges au cours desquels certains écarts langagiers, repérés par des pairs comme peu compatibles avec l'éventualité d'être entendus par des adultes, sont néanmoins assumés, comme l'illustre l'extrait suivant où Lilia

[82] *Cf.* chapitre 3 § III.3.1 pour le descriptif du dispositif d'enregistrement.

(école Portail Rouge), qui est en colère contre son maître, néglige le conseil de son amie qui se préoccupe de la présence du micro :

> (02) mais j(e) m'en fous la la:* t(oute) façon e(lle) va l'écouter toute seule hein (il n') y aura pas Christian avec elle

On voit ici que Lilia ne s'inquiète pas outre mesure du fait que nous ayons accès à son mécontentement, apparemment confiante dans le fait que nous n'avons aucunement l'intention de la "dénoncer" à son enseignant. Elle montre même un certain agacement vis-à-vis de sa camarade, qui la détourne de sa colère initiale pour l'ennuyer avec des craintes infondées.

Parallèlement, certains enquêtés n'apprécient pas toujours que les autres leur "sabotent" leur enregistrement par des réactions de provocation excessive, comme on peut l'entendre dans l'extrait suivant impliquant à nouveau Lilia, agacée par le comportement de sa copine :

> (03) X : eh bein Anne elle a dit que Christian c'était un gros pédé*
> Lilia : mais arrête d'inventer là* - en fait la dame e(lle) veut qu(e) j(e) reste normale t(u) sais qu(e) j(e) fasse normal j(e) fais pas la belue t(u) sais comme ça e(lle) sait /…/ vous savez qu(e) si vous parlez fort on vous entend
> X : eh mais j(e) dis c(e) que j'ai envie*
> Lilia : mais arrêtez c'est pas bien là* -- en fait c(e) qu'e(lle) veut en fait e(ll)e veut la dame qu'on fasse not(re) vie normale

L'extrait (01) ci-dessus constitue en outre un reflet que nous pensons fidèle des difficultés à se positionner en tant qu'enquêteur et du flou qui reste associé à notre présence dans l'école : Laura, à travers ses hésitations sur la manière de nous qualifier entre "maîtresse", "madame" et "Laurence", montre qu'elle ne sait pas forcément très bien quel est notre statut. Elle est très à l'aise avec l'éventualité que nous puissions écouter cette discussion, mais reste d'une certaine manière prudente puisqu'elle nous vouvoie. Une recherche impliquant des enfants et ayant des aspirations ethnographiques pose en effet un certain nombre de problèmes relativement insolubles, en particulier du fait que l'enquêteur ne peut, par essence, pas s'intégrer au groupe qu'il souhaite observer, à moins d'être un enfant lui-même. Par notre statut d'adulte, et malgré le fait que nous ayons plus (et autant que possible) mis en avant notre côté étudiant que notre côté enseignant, nous avons d'emblée été plus proche des maîtres et maîtresses de l'école que de leurs élèves, et nous avons naturellement passé les récréations à discuter avec les premiers qui s'appliquaient à surveiller le bon déroulement des jeux des seconds. Cet écueil, qui nous semble difficilement contournable, va pourtant à l'encontre de ce qui est préconisé en général pour approcher le terrain :

> "When making contacts in a speech community or social network, avoid anyone who has official status, e.g. priests, teachers and community leaders" (Tagliamonte, 2006: 22).

Malgré cet état de fait, nous pensons avoir recueilli un matériau exploitable pour nos analyses, en grande partie grâce à la possibilité technique de prendre la distance physique nécessaire pour laisser libre cours aux interactions des enfants.

Le micro constitue donc un instrument utile au-delà de sa fonction première : il est à usages multiples, tantôt craint, tantôt oublié, tantôt utilisé à des fins essentiellement ludiques par l'enquêté, ou bien mis en avant par l'enquêteur lui-même dans le but d'obtenir des productions formelles. Blanche-Benveniste (1998: 9) insiste ainsi sur les vertus du "micro bien apparent" dans les contextes de parodies de personnages de prestige, ce qui a fait partie de notre protocole (*cf.* figure 2).

Ce qui nous paraît important est d'avoir conscience des effets éventuels de manière à les interpréter à bon escient. Cette nécessité d'assumer les perturbations inhérentes à toute situation d'enquête est d'ailleurs rappelée par Gadet :

> "Considérant que l'intrusion de l'ethnologue ne peut pas ne pas avoir d'effets, il [(Schwartz, 1990)] propose d'assumer deux types de perturbations : la 'perturbation utilisée' (jouer des effets induits par la position reconnue du chercheur), et la 'perturbation réduite' (limiter les effets perturbateurs qui pourraient être induits par la position d'observateur)" (Gadet, 2003a).

L'auteure réaffirme qu'il n'existe pas de "réalité neutre, indépendante de la perspective prise par l'observateur", et que le but de toute enquête, plutôt que de tenter de ruser avec le terrain pour effacer des biais indélébiles, devrait être d'intégrer le paradoxe de l'observateur dans les analyses, ce que prône aussi Mondada :

> "Contrairement aux réponses, parfois extrêmement sophistiquées des enquêteurs au 'paradoxe de l'observateur' /…/ consistant à neutraliser le plus possible la présence de l'observateur, il s'agit de l'incorporer de plein titre dans les analyses" (Mondada, 1998: 59).

L'accès à *la* réalité du terrain serait donc une illusion, au même titre d'ailleurs que l'objectivation parfaite des analyses, comme l'affirment Bailey & Tillery :

> "The observer's paradox /.../ is simply one manifestation of a more general phenomenon - the effects that fieldworkers and interviewers have on the data they elicit" (Bailey & Tillery, 2004: 13).

Les différentes études qui composent notre recherche nous ont par ailleurs amenée à occuper différentes places, de l'enquêteur interlocuteur principal (dans les entretiens en tête-à-tête), à l'enquêteur interlocuteur occasionnel (dans les entretiens de groupe), en passant par l'enquêteur observateur distant (dans le cas d'*enregistrements écologiques* auto-gérés par les enfants)[83]. La figure 2 résume ces différents positionnements, transversaux aux trois études :

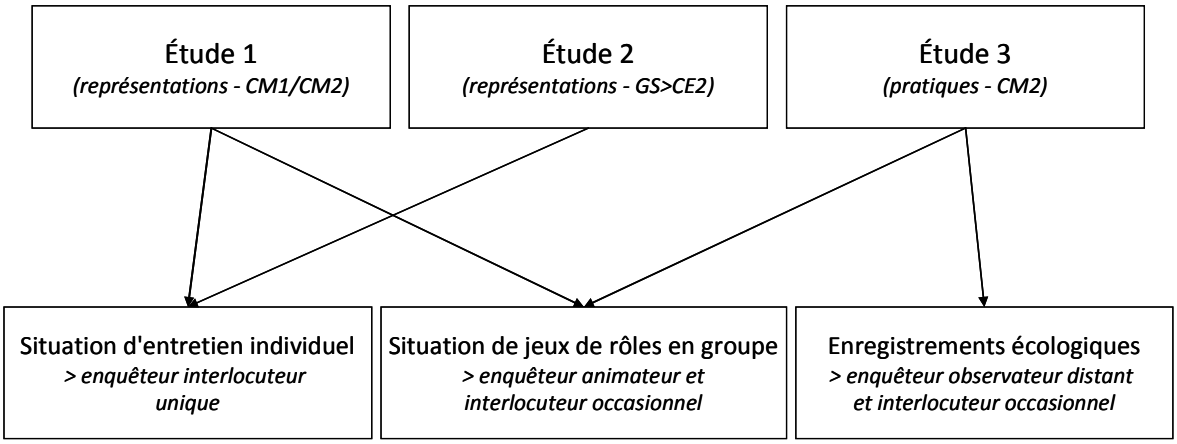



Figure 2 : Positionnement de l'enquêteur dans les différentes études

En effet, si les représentations de la variation stylistique ont fait l'objet de deux études spécifiques (études 1 et 2), les enregistrements écologiques ont également permis de glaner

[83] Comme nous le verrons au chapitre 2 § VI.2, l'étude 2 a été réalisée par des enquêteurs étudiants et non par nous-même.

quelques représentations plus spontanées, qui font l'objet d'une attention particulière au chapitre 4. Quant aux pratiques, elles ont été recueillies lors de séances de jeux de rôles en petits groupes et au cours de conversations quotidiennes à l'école ou, occasionnellement, en famille.

Précisons que ces différentes postures n'ont pas toutes été prises simultanément : les trois études n'ayant pas eu lieu la même année. L'étude 1 a été réalisée pendant l'année scolaire 2005/2006, l'étude 2 en 2008, et l'étude 3 en 2006/2007. Lors de l'étude 1, les entretiens ont été conduits de manière assez intensive, sur peu de jours dans chaque école, à raison d'une vingtaine de minutes par entretien. À cette étape, nous ne nous sommes pas intégrée au terrain, cherchant plutôt à déranger le moins possible le cours normal de la classe.

En revanche, l'étude 3 a nécessité de passer davantage de temps dans les deux écoles concernées, environ une journée ou deux par enfant enregistré, soit une quinzaine de jours au total - cinq par école - répartis sur quelques semaines[84]. Bien sûr, ce temps est extrêmement court au regard d'une étude ethnographique qui implique généralement le chercheur pendant des mois voire des années, et nous n'avons donc pas la prétention de qualifier ainsi notre démarche, définie par Poplack de la manière suivante :

> "An ethnographic approach 'consists of the intensive involvement of the researcher in a given social setting in order to describe and identify, through the use of a variety of complementary research techniques, the cultural patterns and regularities that structure and perpetuate a society' (Poplack, 1979: 60)" (Tagliamonte, 2006: 20).

Néanmoins, notre expérience professionnelle en tant que professeure des écoles dans divers établissements de l'agglomération grenobloise dont certains concernés par l'EP[85] nous a permis de connaître de l'intérieur des communautés scolaires comparables à celles de notre terrain d'enquête. Aussi, ni les fonctionnements internes aux écoles ni les différents publics auxquels nous avons eu affaire ne nous étaient étrangers lorsque nous avons démarré cette recherche. Sans être ethnographique, notre démarche, lors de l'étude 3, a donc relevé d'une certaine forme d'observation participante :

> "Participant observation, evolving from anthropological linguistic studies, is when the analyst integrates themselves within the community under investigation, either by engagement in local affairs and/or developing personal associations with members" (Tagliamonte, 2006: 20).

Les différentes étapes de notre travail se sont donc déroulées sur divers terrains, auprès de nombreux enquêtés. Nous allons maintenant dresser un panorama rapide de l'échantillonnage et des données recueillies.

---

[84] De plus, l'enquête préliminaire de l'étude 3 s'est déroulée lors d'une classe de découverte orientée nature et théâtre pour laquelle nous sommes partie une semaine avec les enfants et les enseignants (*cf.* chapitre 3 § III.3.2).
[85] *Cf.* note n°62.

### III.1.2. Échantillons et données recueillies

Milroy & Gordon (2003) reprennent à leur compte les propos de Sankoff (1980) selon qui il existe trois types de décisions que le chercheur doit prendre pour procéder à son échantillonnage :

> "1 Defining the sampling universe. That is, to delineate, at least roughly, the boundaries of the group or community in which one is interested. An adequate sample frame to investigate group members may then be sought.
> 2 Assessing the relevant dimensions of variation within the community. This involves constructing stratification for the sample. Thus, we must ask whether ethnicity, gender, or social class of speaker might affect the kind of language used. Most studies so far have shown that to a very great extent they do, as does situational context.
> 3 Determining the sample size" (Milroy & Gordon, 2003: 26).

Dans notre recherche, les communautés concernées sont composées d'enfants scolarisés entre la grande section de maternelle et le CM2, dans des écoles de la région grenobloise, en milieu urbain et rural, et selon des profils sociaux dans la mesure du possible contrastés. Cette volonté de diversifier les établissements scolaires, et de ne pas nous borner à des extrêmes sociaux, est issue de l'enquête préliminaire dont nous avons déjà parlé (Buson, 2004). Nous avions en effet constaté que le critère de mixité sociale des établissements était susceptible d'être au moins aussi pertinent à interroger que leur couleur sociale dominante, et nous ne souhaitions donc pas orienter notre travail vers une dichotomie école favorisée / école défavorisée.

Cette volonté n'a pas toujours été couronnée d'un succès absolu dans la mesure où il est difficile de connaître la mixité sociale des établissements au-delà de la simple intuition issue d'une familiarité préalable avec le terrain. C'est pourquoi, malgré nos efforts, notre échantillonnage comporte quelques écueils : il manque par exemple une école non mixte favorisée qui aurait pu contraster avec l'école non mixte défavorisée de notre échantillon[86]. Au-delà ce ces critiques, l'équilibre est globalement assez bien respecté entre les autres variables, à savoir le genre, le niveau de classe / l'âge, et les milieux sociaux.

Concernant la taille de l'échantillon, pour les études 1 et 2, nous avons souhaité recueillir un grand nombre de données afin d'accroître leur représentativité. Milroy & Gordon parlent d'un seuil critique de 150 sujets pour un échantillonnage au hasard (2003: 28-29), et notre panel oscille entre 196 (étude 1) et 129 (étude 2) enfants, sachant que nous avions défini certains quotas pour l'étude 2, afin de répartir équitablement les enfants dans les différentes classes d'âge.

Pour l'étude 3, l'ampleur du travail de transcription freine nécessairement le nombre de sujets et le nombre d'heures d'enregistrements, ce qui fait que nous avons dû nous limiter à 8 enfants, sachant que le choix de nos variables dépendantes (les marqueurs discursifs, *cf.* chapitre 3), moins fréquentes que les traits phonétiques traditionnellement étudiés, impliquait une quantité importante d'heures de recueil par enfant. Précisons que les enquêtes principales ont chacune été précédées d'enquêtes préliminaires.

---

[86] *Cf.* chapitre 2 § V.3.1.1.

La figure 3 résume les types de données recueillies dans les enquêtes préliminaires et principales, et leur intégration dans les différents chapitres :

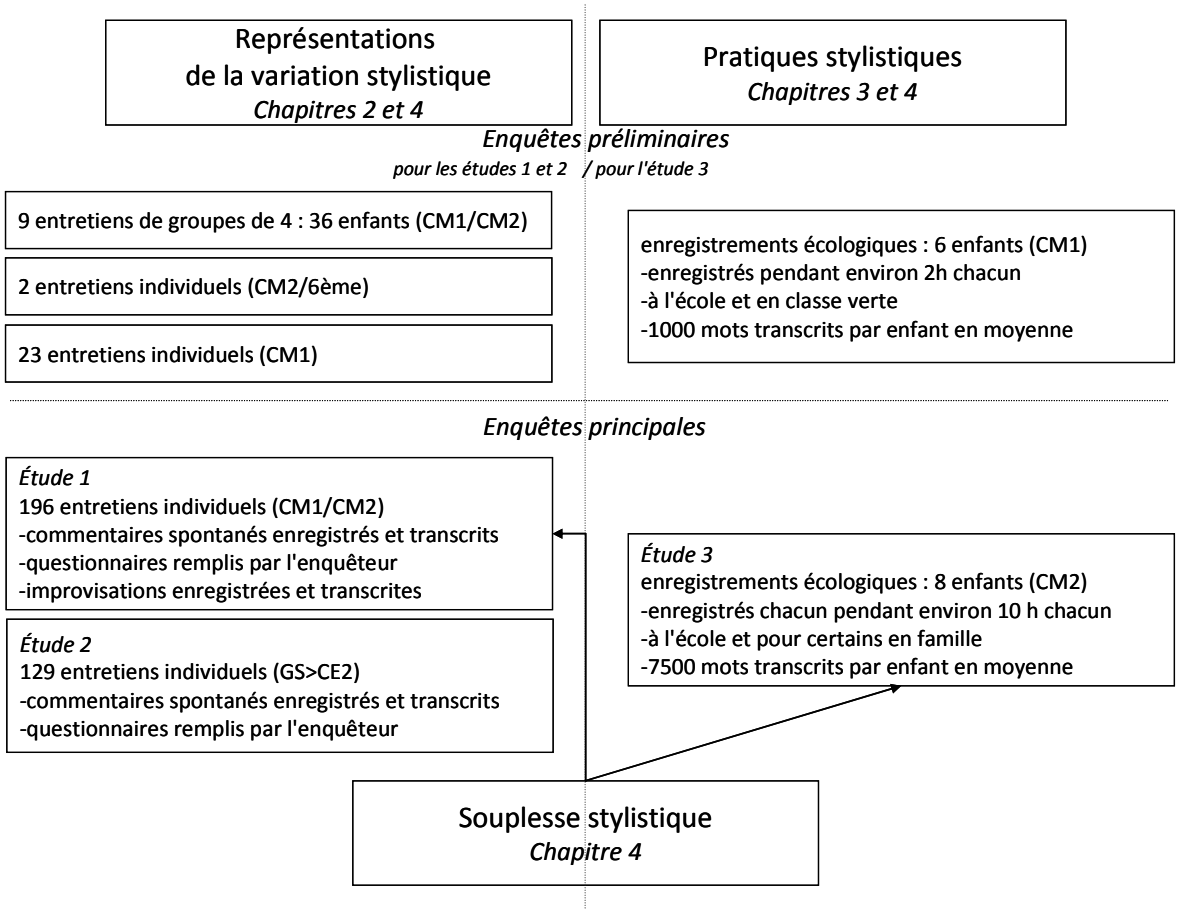



Figure 3 : Panorama des données recueillies

Au sein de ce que nous nommons *enregistrements écologiques* dans ce schéma, nous pouvons décomposer les types de données selon différents contextes de production : les interactions en classe, les interactions dans la cour de récréation, les interactions de type scolaire mais hors de la classe (séance de sport au gymnase, séance sur le maniement du traitement de textes en salle d'informatique, etc.), les interactions hors de l'école, en famille ou dans d'autres circonstances (catéchisme par exemple) et aussi les jeux de rôles organisés au sein de l'école à notre initiative. Les sections suivantes précisent en quoi consistaient les entretiens, les enregistrements d'interactions ordinaires et les jeux de rôles - que nous détaillons dans un paragraphe à part - menés en petits groupes[87] avec les 8 enfants de l'étude 3.

[87] Pour éviter les confusions, nous nommons "improvisations contrôlées" les productions individuelles courtes sollicitées lors des entretiens individuels sur les représentations (*cf.* chapitre 2 § V.3.2), et "jeux de rôles" les petites mises en scène de groupe organisées au sein de l'étude 3 afin de recueillir des productions plus formelles.

### III.1.2.1. Les entretiens (études 1 et 2)

Les représentations que l'individu se forge de ses interlocuteurs et de la situation de communication sont centrales dans sa capacité à manier le style, ce que rappellent par exemple les théories qui placent l'audience au cœur du processus :

> "Accommodation theory stresses the importance of speakers' attitudes to their addressee, and the resulting dynamism in interactions" (Meyerhoff, 2006: 80).

Dans une volonté de croiser les analyses concernant les jugements et les usages, nous avons donc cherché, dans un premier temps, à mieux connaître les représentations des enfants sur la variation stylistique, à travers un protocole permettant une enquête extensive, dans l'optique d'un traitement quantitatif de type contrastif. Nous aurions pu choisir une méthode par questionnaire exclusivement, à remplir en autonomie par les enquêtés, qui présente l'avantage d'être rapide, standardisée, et donc aisée à traiter. Néanmoins, notre expérience du terrain scolaire, en particulier dans les écoles de l'EP, nous a incitée à procéder un peu différemment. En effet, les écarts de niveaux en lecture peuvent être très importants entre des enfants fréquentant le cycle 3, et l'intervention d'une tâche de lecture aurait pu biaiser radicalement les résultats. Aussi, malgré la dimension chronophage de cette démarche, nous avons opté pour des entretiens individuels, intégrant une série de questions standardisée.

Ces entretiens n'avaient pas pour objet de recueillir des *jugements sur* et des usages, comme c'est le cas dans les interviews sociolinguistiques laboviennes, mais bel et bien des représentations, sous plusieurs formes : des représentations relativement spontanées, en réaction à un matériau audio, des représentations guidées, par le biais d'une série de questions, et enfin des représentations que l'on pourrait dire mises en scènes, grâce à de courtes "improvisations contrôlées"[88]. Nous avons donc opéré selon les recommandations de Tagliamonte qui conseille la procédure suivante :

> "a topic should start out with a general question and then proceed to more detailed, specific questions" (Tagliamonte, 2006: 44).

L'entretien se déroulait donc "en entonnoir", avec une question initiale ouverte, suivie de questions fermées ou semi-fermées et d'une mise en situation. Ils ont eu lieu dans l'enceinte des écoles, sur le temps de classe, afin que les élèves n'associent pas ce moment à une punition, ce qui aurait pu être le cas si nous avions utilisé les temps de récréation de manière systématique. Les temps de récréation ont donc été utilisés uniquement sur la base du volontariat, avec les enfants qui le souhaitaient.

Nous sommes consciente que mener des entretiens dans l'enceinte de l'école et sur le temps scolaire est susceptible de provoquer une certaine pression chez les élèves, certains sans doute plus que d'autres, puisque le premier réflexe pour les plus angoissés est naturellement d'avoir peur de se tromper. C'est pourquoi, bien que nous n'ayons pu supprimer ce biais, nous avons cherché à le limiter, en insistant au début de chaque entretien, d'une part sur la confidentialité parfaite de la séance (ni l'enseignant, ni les parents, ni les autres enfants n'entendraient ce qui

---

[88] Le détail de ces actions sera donné au chapitre 2, ainsi que le descriptif des questions portant sur le profil social et familial des enfants. Notons que nous reprenons l'expression d'"improvisation contrôlée" à Slosberg Andersen (1990: 76) : même si la mise en situation qu'elle propose dans son étude est très différente de la nôtre (*cf.* page 107), nous retenons de sa définition le fait que l'enfant est à la fois libre d'imaginer ce qu'il va dire et contraint par un cadre imposé par l'enquêteur.

allait être dit), et d'autre part sur la perspective non normative de notre échange. Nous leur précisions d'emblée qu'il n'y avait pas de bonne et de mauvaise réponse, que nous voulions avoir leur sentiment sur ce qu'ils entendaient, et que chacun pouvait avoir un point de vue différent.

Ces entretiens ont tous été conduits par nous-mêmes pour l'étude 1, alors qu'ils ont été confiés à des enquêteurs étudiants pour l'étude 2. Nous avons particulièrement insisté, dans les consignes de passation, sur la nécessité de laisser le temps de la parole aux enfants pour la question ouverte initiale, en les encourageant par des relances non inductrices, afin d'obtenir des réactions les plus complètes et personnelles possibles, sans que la moindre terminologie ou catégorisation ne soit fournie *a priori*.

Alors que les représentations ont été sollicitées lors des entretiens, il est à noter que certaines ont aussi émergé "accidentellement" des enregistrements écologiques. L'actualisation des représentations dans les interactions ordinaires est un phénomène décrit par Billiez qui constate que, si les représentations peuvent être sollicitées,

> "cela ne signifie nullement que des discours non-sollicités ne seraient pas à même de servir les mêmes objectifs puisqu'en effet ces représentations sociales se construisent, se perpétuent ou se transforment dans et par la communication, dont la conversation la plus ordinaire fait partie" (Billiez, 2004: 256).

Certaines des remarques spontanées recueillies au fil des conversations sont traitées à part, dans le chapitre 4. L'objectif premier de ces enregistrements n'était bien sûr pas celui-ci. Ils ont été effectués dans le but de recueillir des productions enfantines dans différents contextes et avec différents interlocuteurs, dans l'optique d'une analyse à la fois quantitative de certaines variables (*cf.* chapitre 3), et qualitative de certaines interactions (*cf.* chapitre 4).

#### III.1.2.2. Les *enregistrements écologiques* (étude 3)

Comme nous l'avons vu sur la figure 2 page 70, et comme le font remarquer Milroy & Gordon (2003), l'observation participante permet de modifier les rôles que peut tenir l'enquêteur dans l'interaction, et d'éviter que celui-ci ne soit l'interlocuteur unique ou privilégié :

> "[It is] an innovative approach to overcoming the observer's paradox by allowing the fieldworker to move into different conversational roles. As Cukor-Avila and Bailey (1995) discuss, in most sociolinguistic interviews, the fieldworker remains the addressee" (Milroy & Gordon, 2003: 70).

Lors de ces journées passées dans les deux écoles constituant le terrain de l'étude 3, nous avons fait connaissance des enseignants et des enfants. Ces derniers se sont montrés très curieux de notre présence et de l'objet de notre venue, que nous avons justifiée en leur rappelant que nous étions venue l'année précédente (pour l'étude 1 ; certains s'en rappelaient), et en leur disant que nous étions toujours étudiante dans une discipline qui s'intéresse à la manière dont les enfants parlent "naturellement", dans la vie de tous les jours. Nous leur avons aussi expliqué que nous avions choisi seulement certains enfants, sur des critères de comparaisons avec d'autres écoles (d'où par exemple le fait que seules des filles avaient été choisies), ce qui a permis de freiner légèrement les élans de motivation tous azimuts, l'idée de porter le micro étant généralement perçue comme une chance et un potentiel inépuisable d'amusement.

Comme nous l'avons déjà évoqué, le contrat entre nous était clair : nous n'écouterions les enregistrements qu'après avoir quitté l'école pour ne plus y revenir, nous ne ferions rien écouter ni aux parents ni aux enseignants, et les enfants étaient libres de dire ce que bon leur semblait.

Les 8 familles avaient bien sûr donné leur accord pour cette expérience, et notre idée initiale était de recueillir des productions aussi hors temps scolaire. Si cela a été possible avec certains enfants, d'autres ont eu quelques ennuis en rentrant chez eux avec un matériel d'enregistrement que les parents ont considéré, malgré leur validation initiale, comme trop intrusif. C'est pourquoi les lieux où ont été recueillies les conversations ne sont pas identiques pour tous les enfants, certains n'ayant été enregistrés que sur le temps scolaire, les autres ayant pu être enregistrés en famille ou dans d'autres circonstances[89]. En revanche, tous ont été enregistrés plusieurs heures de suite, généralement sur le temps d'une matinée ou d'un après-midi d'école, parfois aussi sur le temps de cantine et d'étude. Pour tous les enfants, nous avons donc pu recueillir des productions dans différents contextes : la classe avec le maître, la classe avec des intervenants extérieurs (enseignant de sport, d'informatique, d'anglais, etc.), et les récréations.

Sur ces différents temps, nous nous sommes appliquée à nous faire la plus discrète possible. Nous sommes restée au fond de la classe, comme le font les stagiaires se destinant aux métiers de l'enseignement que les élèves ont l'habitude de voir dans les écoles, à prendre des notes sur la manière dont les enfants ayant le micro interagissaient, et nos seuls contacts directs avec eux ont consisté à leur donner le matériel d'enregistrement, ou à échanger quelques mots à leur initiative. Pendant les récréations, nous n'avons pas cherché à les observer, de peur que ça ne les dérange, et sommes simplement restée en compagnie des enseignants, comme il aurait été attendu de n'importe quel adulte en "visite" dans l'école. Durant les différents déplacements hors de l'école (au gymnase par exemple), nous avons suivi le groupe, interagissant parfois avec les enfants parfois avec l'enseignant, à la manière des adultes accompagnateurs habituels (en général des parents). Notre objectif était en fait de se fondre au maximum dans le décor pour que les enfants oublient un peu notre présence et ne nous considèrent pas comme un intrus atypique et inhabituel dans leur environnement.

Cette posture de retrait relatif n'a eu qu'une seule exception : afin de recueillir des productions plus formelles, nous avons organisé une séance de jeux de rôles, pour laquelle nous nous sommes positionnée en tant qu'animatrice. Nous précisons qu'il s'est agi d'être animatrice et non enseignante, dans la mesure où nous avons pris soin de ne pas changer trop radicalement de posture afin de ne pas les amener à remettre en cause notre place vis-à-vis d'eux, ce qui a pu se traduire par un certain laxisme à des moments où l'agitation des enfants aurait réclamé, avec d'autres préoccupations, une intervention un peu plus autoritaire.

---

[89] Notre protocole de traitement quantitatif des données pour l'étude 3 contrastant les situations de parole où l'interlocuteur est un enfant et celles où il s'agit d'un adulte, nous n'avons pas jugé utile de prendre en compte ces différences. Nous discuterons en conclusion de cet écueil potentiel, la catégorie "interlocuteur adulte" étant largement hétérogène, et ce au-delà de la différence adulte de la famille / adulte extérieur.

### III.1.2.3. Les jeux de rôles (étude 3)

Blanche-Benveniste (1997 ; 1998 ; 2003), qui a mis en lumière l'intérêt des parodies pour recueillir des productions formelles, évoque une enquête de Spataro (1996) où des enfants de 9 à 11 ans jouent à l'interview télévisée et produisent des *ne* de négation ("ils ont pris toutes les mesures pour ne pas que les bactéries se développent") ou des post-positions de sujets ("combien je vous dois-je ?"). Pour l'auteure :

> "les parodies nous apprennent qu'on ne peut pas réduire la compétence de langage à ce qu'on voit dans les conversations, ou dans d'autres situations dites 'spontanées'. Les situations 'factices' ou de grandes contraintes doivent être sollicitées également" (Blanche-Benveniste, 1997: 55).

C'est aussi le point de vue de Hoyle, pour qui les jeux de rôles permettent de révéler des compétences stylistiques variées, délicates à observer dans les conversations de tous les jours, les enfants n'ayant pas souvent l'occasion de solliciter l'ensemble de leur gamme registrale :

> "through such play older children can develop and display some of their most intricate linguistic and interactional abilities. During role play, children have an opportunity to practice skills in a variety of registers, some of which they may otherwise not need and thus not display" (Hoyle, 1998: 47).

La séance de jeux de rôles que nous avons choisi d'organiser dans cette optique a été conduite avec les 5 enfants[90] initialement sélectionnées dans chacune des deux écoles de l'étude 3. Elle a duré à peu près une heure. Elle s'est déroulée dans une salle libre de l'école, sur le temps scolaire. Un premier dispositif d'enregistrement a été déposé sur la table, et a été utilisé pour signaler les moments "sérieux" où les élèves devaient se concentrer et s'appliquer pour jouer leur rôle. Un autre matériel d'enregistrement, celui dont disposait l'une des élèves pour la journée, a permis de recueillir l'ensemble des interactions de la séance[91].

Cette activité s'est déroulée en plusieurs temps : l'explication des consignes, le premier jeu de rôles (mise en scène d'un journal télévisé), le second jeu de rôles (mise en scène de lecture offerte), et un retour sur les productions.

La mise en scène du journal télévisé s'appuyait sur des photos au format A4[92] parmi lesquelles les enfants devaient choisir celle qui les inspirait le plus. Ils devaient ensuite, chacun leur tour, et après déclenchement ostentatoire de l'enregistreur, jouer le rôle d'un présentateur de journal annonçant une nouvelle importante.

La mise en scène de la lecture offerte consistait en une lecture d'album à la manière d'un enseignant à ses élèves : l'élève jouant le rôle de la maîtresse était censée présenter l'album aux autres, tout en racontant l'histoire. L'album choisi était celui de Barbe Bleue et était composé de plusieurs illustrations ne comportant pas de texte pour éviter la tentation de la lecture. Des gommettes de couleurs indiquaient aux enfants le moment où ils devaient arrêter de "lire" pour

---

[90] 5 enfants avaient été préalablement sélectionnés, mais nous n'en avons gardé que 4 dans chaque école pour la suite des analyses (*cf.* chapitre 3).

[91] Précisons que cette séance a été intégrée aux données utilisées dans l'étude 3, et que les moments de mise en scène ont été classés dans les échanges avec les adultes. Le déroulement de ces jeux de rôles en eux-mêmes est en revanche analysé dans le chapitre 4.

[92] *Cf.* annexe 1.

faire passer l'album à leur camarade chargée de poursuivre la présentation. L'enregistrement était effectué d'une seule traite, sans pause entre les enfants.

Entre les différentes productions, les élèves étaient invitées à réécouter leurs prestations, et à les commenter ensemble, notre objectif étant de recueillir des déclarations de type *métastylistique*, ce qui n'a été que partiellement le cas, dans la mesure où le débriefing à chaud a souvent été l'occasion d'un exutoire pour la pression sous la forme d'une franche rigolade.

Après avoir fait un panorama rapide des types de données recueillies suivant différents protocole, et avant d'en donner davantage de détails dans les chapitres suivants, nous allons aborder la question de la méthodologie des analyses. Comme pour les protocoles de recueil, les chapitres 2, 3, et 4 fournissent des renseignements spécifiques en fonction des études concernées, et nous allons ici nous contenter de décrire les variables transversales aux différentes enquêtes, en commençant par les variables macrosociologiques telles que le milieu social d'origine, l'âge et le genre, et en terminant par celles plus microsociologiques comme les réseaux.

# III.2. Cadrage méthodologique des analyses

## III.2.1. Les variables macrosociologiques

### III.2.1.1. Qualifier les milieux sociaux

Les études sociologiques s'appuient traditionnellement sur une variable "CSP" (catégorie socio-professionnelle) qui a longtemps été définie à partir de la profession du père ("chef de famille"), retenu comme seul indicateur pertinent pour qualifier le milieu social de l'enfant (*cf.* critique de Duru-Bellat, 2003: 28). Il apparaît en effet que la CSP du chef de famille soit corrélée aux résultats scolaires des enfants et que la reproduction sociale soit forte : par exemple, le redoublement est trois fois plus fréquent chez les enfants de salariés agricoles ou d'ouvriers que chez les enfants de cadres supérieurs (Vermeil & Vermeil, 1999: 70).

Néanmoins, cette variable prise isolément ne tient pas compte d'autres facteurs dont l'influence sur les performances scolaires est avérée, tels que le revenu familial, la possession de biens culturels ou les pratiques culturelles. Ces indicateurs renvoient eux-mêmes à une variable plus synthétique : le niveau d'instruction des parents (Duru-Bellat, 2003: 29). Duru-Bellat insiste sur le fait que le niveau d'instruction de la mère, plus que celui du père, et plus encore que le fait qu'elle exerce ou non une activité professionnelle, a un effet démontré sur les performances scolaires des enfants (Duru-Bellat, 2003: 30).

Cette question complexe du choix des variables sociales à combiner pour construire un indice de milieu social pertinent fait l'objet de nombreuses réflexions méthodologiques en sociolinguistique, comme c'est le cas de Labov (2001b), qui a cherché à comprendre quels étaient les critères les plus signifiants, entre des critères objectifs comme le revenu, et des critères plus subjectifs comme l'aspiration à la mobilité sociale par exemple. Ses observations

montrent que les résultats sont différents selon les variables sociolinguistiques, certaines étant plus ou moins bien corrélées à l'un ou l'autre des facteurs ou à leur combinaison.

Un des critères qui semblent pertinents dans le cadre d'une enquête sur la *souplesse stylistique* des enfants est sans doute celui de la fréquentation, chez les parents, des situations de communication formelles dans l'exercice quotidien de leur profession, comme le suggèrent Chevrot (1991) et Nardy (2008).

Ces réflexions se heurtent néanmoins aux écueils des enquêtes impliquant un grand nombre de sujets, et en particulier de sujets enfants, pour lesquelles il est extrêmement complexe d'obtenir des données précises fiables sur la famille (notamment sur le dernier diplôme obtenu par la mère). En effet, ni les fiches de renseignements dont disposent les écoles, ni les enfants enquêtés (surtout quand ils sont très jeunes), ne sont en mesure de fournir ce type d'informations très précisément. Nous avons donc décidé de ne pas prendre en compte ce critère, étant donné qu'il nous semblait délicat de savoir de façon fiable si tel parent "ouvrier" était un ouvrier des métiers du livre ou un ouvrier non qualifié, ou encore si tel parent "concierge" travaillait dans une cour d'immeuble ou à l'entrée d'un musée.

Les choix sociologiquement ancestraux sont bien sûr éminemment contestables, comme le suggère Billiez :

> "Des catégories dépassées sont utilisées alors qu'elles ne sont plus opératoires. Il en est ainsi des catégories socio-professionnelles de l'INSEE, qui sont encore reprises alors qu'elles ne correspondent plus aux structurations professionnelles actuelles de la société française" (Billiez, 2008).

Mais les perspectives alternatives relèvent vite du casse-tête, du fait du tiraillement entre la prise en compte de la complexité et des évolutions sociétales, et les contraintes de l'enquête, liées soit à la quantité de données nécessaire (dans le cas d'enquêtes larges impliquant de nombreux sujets), soit à la difficulté d'accès à certaines informations.

Aussi avons-nous opté pour une démarche traditionnelle, tout en essayant de tenir compte de l'évolution des structures familiales car, comme le rappelle Billiez :

> "dans la société française, près d'un enfant sur quatre vit dans une famille recomposée, avec un beau-père ou une belle-mère. Cette variable serait à renseigner aussi /…/. Tenir compte des évolutions familiales paraît évident à formuler mais déjà beaucoup moins à mettre en œuvre" (Billiez, 2008).

Ainsi, dans une logique de moindre mal, un indice social a été calculé pour chaque enfant, à partir de la profession des deux parents, mais aussi des éventuels beaux-parents si ces derniers sont en contact régulier avec l'enfant[93].

[93] Cette tentative, modeste, de prendre en compte la complexité des structures familiales actuelles n'a pas pu être conduite pour l'étude 2, du fait du mode particulier de passation. Nous nous sommes quoi qu'il en soit rendue compte que ce mode de calcul apportait peu de variations dans les indices.

Nous nous sommes inspirée, sans la copier intégralement, de la catégorisation des professions de l'INSEE (Desrosières & Thévenot, 1988), et avons classé les professions sur une échelle de 1 à 5[94] :

| Professions | Indices |
|---|---|
| Chefs d'entreprise (+10 salariés), professions libérales, cadres, ingénieurs, enseignants, professions de l'information, de l'art et des spectacles | 1 |
| Professions intermédiaires, techniciens, commerciaux, infirmiers, artisans, commerçants | 2 |
| Employés de commerce et d'administration, aides-soignants, policiers, militaires | 3 |
| Personnels de service direct aux particuliers, ouvriers, personnels d'entretien, chauffeurs | 4 |

Tableau 2 : Indices sociaux correspondant aux professions des parents

Dans le cas où un parent est retraité, au chômage, sans emploi ou absent, nous avons uniquement pris en compte l'indice social du conjoint, afin notamment de limiter les effets de glissement vers des milieux plus défavorisés dans le cas de familles aisées comportant un conjoint au foyer.

Nous avons ensuite procédé à un calcul de moyenne entre l'indice social du père et celui de la mère permettant de classer les enfants en quatre milieux sociaux, parfois regroupés en deux :

| | | |
|---|---|---|
| indice < 2 | favorisé (*fav*) | MS+ |
| 2 ≤ indice < 3 | intermédiaire+ (*inter+*) | |
| 3 ≤ indice < 4 | intermédiaire- (*inter-*) | MS- |
| indice ≥ 4 | défavorisé (*défav*) | |

Tableau 3 : Détermination du milieu social des enfants

Un enfant dont le père est technicien et la mère aide-soignante possède donc un indice social de 2,5, ce qui le classe dans la catégorie des *inter+*.

### III.2.1.2. L'âge et le niveau de classe

La variable "âge", qui pourtant semble facilement mesurable et objectivable, reste délicate à manipuler : toute catégorisation repose sur des choix (Milroy & Gordon, 2003: 38-39), et il n'est pas aisé de déterminer quelles sont les étapes signifiantes de développement sur une thématique encore mal explorée, l'évolution de la place de l'enfant dans le monde social et dans sa famille, ainsi que les liens entre ces places et la variation et les représentations, étant peu connus.

[94] Un indice "5" a été déterminé pour les enfants dont les deux parents étaient au chômage.

Les études qui la mettent au centre de leurs préoccupations, et non en marge d'autres tranches d'âge, sont encore assez rares :

> "Between early childhood and adulthood, language users expand and refine their repertoires for managing interaction in social and cultural contexts, although documentation of just how they do so is still rather sparse" (Hoyle & Temple Adger, 1998: 3).

Citons néanmoins Maybin qui a choisi de travailler sur les 10/12 ans, et qui justifie en quoi cette période est particulièrement intéressante pour l'étude de l'acquisition du langage :

> "These children are acquiring new skills of presentation and new ways of interacting with others, as the social world of peers becomes more important and friendship emerges as a significant affective domain in addition to the family. They are learning to manage interactions with adults outside their family, negotiating membership of formal institutional settings and acquiring a stronger sense of self" (Maybin, 2006: 28).

Cet âge correspond en effet à l'émergence de pratiques langagières complexes, à la fois référentielles (représenter le monde), interpersonnelles (créer des relations avec les autres), émotives (exprimer l'affectif du locuteur), et symboliques (refléter et construire l'identité du locuteur).

Les 10/12 ans sont parfois qualifiés de préadolescents, mais il s'agit d'une certaine manière d'un premier choix épistémologique, sensiblement différent de celui qui consisterait à les catégoriser dans les "post-enfants". En réalité, cette tranche d'âge est une période charnière, souvent appréhendée de manière très floue, soit du côté de l'enfance, soit du côté de l'adolescence[95]. Tagliamonte (2005) montre bien à quel point les 10-12 ans sont à la fois des "ados" et des enfants, certaines de leurs pratiques étant proches de celles des adolescents et d'autres marquant un conservatisme typique de l'enfance à travers un certain asujettissement aux normes parentales. L'auteur utilise d'ailleurs le néologisme "tweens", terme qui associe "between" et "teen" mais qui ne possède pas d'équivalent en français, pour désigner les 8-12 ans.

De même, les expressions "school-age children" ou encore "middle childhood", couvrent une période plus large et bien peu homogène :

> "As children leave middle childhood (generally understood as ages five through twelve), they enter adolescence. /…/ to study the language of the young, particularly those beyond the age of twelve, scholars must find some way to enter their peer networks through mediated tools or by building trust with a group of teens" (Heath, 1998: 221-222).

Cet extrait révèle par ailleurs que 12 ans est souvent l'âge plancher pour commencer à s'intéresser au réseau de pairs, ce qui, comme nous l'avons déjà évoqué, ne se justifie pas rigoureusement.

Ne souhaitant pas trancher arbitrairement sur cette question, nous utiliserons les termes "enfants" et parfois préadolescents, pour désigner ces "tweens", et "enfants" uniquement pour les sujets de l'étude 2, qui sont tous scolarisés entre la grande section et le CE2. Il nous a en effet semblé, au fil de nos réflexions, que la catégorisation par niveau de classe pouvait être un mode de fonctionnement satisfaisant, malgré les variations d'âges au sein des classes, et malgré la

---

[95] Sans compter que certains enfants d'une dizaine d'années appartiennent parfois à des groupes de socialisation de type adolescent, comme c'est le cas dans certaines bandes de jeunes aux États-Unis, où de très jeunes garçons de 9/10 ans sont intégrés, alors qu'il s'agit d'un âge que l'on peine à catégoriser ainsi.

faible lisibilité pour des lecteurs non initiés au système scolaire français. En effet, si l'important est de prendre en compte la place de l'enfant au sein de son monde social et de son réseau, il nous semble que ce critère est signifiant et qu'il correspond à un certain nombre de réalités sociales sur le terrain scolaire. Les CM1 et les CM2 sont souvent considérés, par eux-mêmes, par leurs pairs et par les adultes, comme les "grands", les plus proches du collège, les plus "préados", alors que les CE2 ont rarement ce statut, bien qu'ils appartiennent aussi au cycle 3. L'extrait de corpus suivant illustre le fait que les CM ont tendance à vouloir se démarquer des petits, en affichant des jeux et des préoccupations différentes des leurs :

> (04) ahi moi ma marraine elle m'off(re) des cadeaux pa(r)ce que elle croit qu(e) j(e) suis encore un enfant t(u) sais dans un jour elle m'a ah: un jour j- ah c'était mon cadeau détesté d(e) ma marraine e(lle) m'a ach(e)té un cheval barbi:e ah:< - j(e) l'ai jeté - j(e) le laisse au fond d(e) mon armoire - et quand et quand i(l)s arrivent ses et quand i(l)s arrivent ses enfants j(e) fais style de jouer avec et tout (LauraG, école Portail Rouge, CM2)[96]

Selon que nous porterons notre attention sur une tranche d'âge réduite ou plus vaste, nous utiliserons donc soit le critère de l'âge (9, 10 et 11 ans, par exemple, pour l'étude 1), soit le critère du niveau de classe (GS/CP, CE1/CE2, par exemple, pour l'étude 2).

### III.2.1.3. Le genre

Le genre, dans les études sur la variation sociolinguistique enfantine, constitue une variable pour laquelle les résultats sont très divergents. Dans certaines recherches, l'effet sur les pratiques semble apparaître tardivement dans l'adolescence, dans le sens de pratiques moins standard chez les garçons que chez les filles, comme c'est le cas chez les adultes (Macaulay, 1977), les études portant sur des enfants plus jeunes ne révélant aucun effet (Ingram, Pittam *et al.*, 1985 ; Patterson, 1992 ; Roberts, 1994). Dans d'autres travaux, les effets du genre sont à l'inverse observés chez des enfants jeunes (Cheshire, 1982 ; Romaine, 1984)[97].

Pour notre travail, nous n'avons pas formulé d'hypothèse spécifique sur le genre, notre propos étant davantage d'étudier l'influence du milieu social, du réseau, et ce à différents âges. Le genre a néanmoins été utilisé comme variable de contrôle, afin de vérifier qu'il n'avait pas d'effet caché sur les résultats.

Le fait que les 8 sujets retenus pour l'étude 3 soient des filles correspond en outre à des contraintes de terrain, sachant que le fait de s'intéresser davantage aux pratiques féminines est d'une importance majeure, comme le soulignent Billiez & Lambert :

> "Les processus de diffusion des formes linguistiques procèdent largement par contacts, par proximité des locuteurs, et par l'existence de nœuds et d'intersections de réseaux. Il paraît donc raisonnable de poser que, de par leur positionnement social 'interstitiel' (Calvet, 1994), certaines jeunes filles participant à des réseaux plus larges que ceux de garçons qu'elles côtoient sont susceptibles de jouer un rôle particulier dans des processus de filtrages, d'appropriations, de (re)sémantisations sociales et de diffusion de différents traits linguistiques vers d'autres sphères sociales" (Billiez & Lambert, 2008: 366)[98].

---

[96] *Cf.* annexe 2 pour les conventions de transcription.
[97] Voir Slosberg Andersen (1990) et Nardy (2008) pour une revue complète de cette question.
[98] Voir aussi Billiez, Krief *et al.* (2003) et Billiez & Lambert (2004).

Les variables macrosociologiques ainsi déterminées doivent néanmoins être mises en perspective avec des variables de réseau, comme le suggère Bright :

> "this approach [celle des réseaux sociaux] does not replace the concept of social class, but coexists with it in a two-level theory : Small-scale networks, in which individuals conduct their daily lives, coexist with larger-scale social classes, which determine relationships of power at the institutional level" (Bright, 2000 [1997]: 91).

## III.2.2. Les variables microsociales : structure et mixité sociale des réseaux de pairs

Entre la période préscolaire et l'école primaire, les enfants passent de relations amicales préférentiellement dyadiques à des relations plus complexes, en dyades ou en groupes :

> "As children move into grade school, peer interactions and social behaviors become even more complex, and successful peer interactions require a wider array and diversity of skills. Children's play becomes more highly organized and elaborate, and involves complex, rule-oriented games that may include groups of children rather than the predominantly dyadic peer play seen during the preschool years" (Fabes, Martin *et al.*, 2009: 47).

Coplan & Arbeau (2009) situent cette évolution autour de l'âge de 4 ans, en observant que les jeux entre enfants commencent alors à se mettre en place dans des groupes plus larges. Aussi avons-nous cherché à explorer à la fois l'influence de la dyade préférentielle et celle du groupe de pairs au sens plus large, à travers l'établissement scolaire.

### III.2.2.1. La structure des réseaux de pairs

La structure globale des réseaux se présente sous la forme d'une toile de socialisation plus ou moins complexe selon le nombre de liens qui la traversent (*cf.* figure 4). Les schémas par école ont été construits à partir des réponses à la question "qui sont tes amis dans la classe (dans l'ordre de préférence) ?"[99]. Cette méthode, dite du *naming*, est régulièrement utilisée en sociolinguistique (Cheshire, 1982 ; Eckert, 2000) et permet de prendre en compte uniquement les relations réciproques ou bien l'ensemble des liens.

Notre question n'indiquait pas de restriction de nombre, afin de prendre en compte la sociabilité des enfants, mais la consigne de l'ordonnancement a permis, pour certaines analyses, de réduire les choix aux trois meilleurs amis, voire au meilleur ami. Le traitement de ces réponses a permis de réaliser des schémas de réseaux indiquant les liens de *relations réciproques* en rouge[100], et les liens unidirectionnels par des flèches (*relations périphériques*).

La lisibilité de ces figures n'est pas toujours assurée, en particulier dans le cas de réseaux très denses. Elles apportent néanmoins un élément de réflexion intéressant pour évaluer le mode de socialisation des enfants, en permettant de visualiser rapidement si ces derniers appartiennent à des réseaux larges et socialement diversifiés ou au contraire restreints et socialement

---

[99] D'autres questions ont été posées, afin de permettre des analyses ultérieures plus qualitatives, à savoir : "qui est-ce que tu n'aimes pas dans la classe ?", "qui t'a cité(e) dans ses meilleur(e)s ami(e)s ?, "qui ne t'aime pas ?", "qui sont tes amis hors de la classe ?", "qui sont tes amis hors de l'école ?".

[100] Entre les *core members* selon la terminologie de Cheshire, 1982.

homogènes (*cf.* chapitre 3). Les couleurs utilisées correspondent aux milieux sociaux des enfants : en bleu les milieux favorisés, en vert les intermédiaires+, en orange les intermédiaires- et en rose les défavorisés. Les CM1 sont inscrits en gras. L'exemple de réseau dense ci-dessous illustre la méthode qui vient d'être décrite.

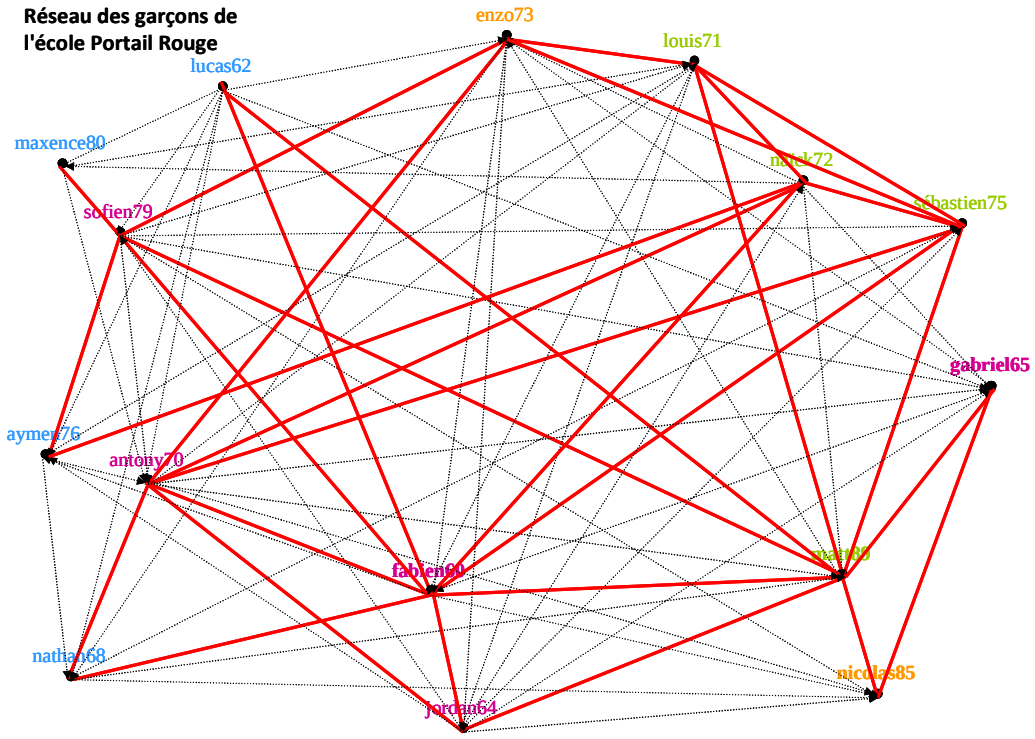



Figure 4 : Exemple de schéma de réseau socio-scolaire

Ces schémas seront utilisés pour les analyses qualitatives, afin de prendre en compte le profil de sociabilité des enfants, par exemple en regardant s'ils avaient plus ou moins de relations réciproques que leurs pairs par rapport à la moyenne de leur classe. Les analyses quantitatives s'appuient en revanche sur des données davantage quantifiables, comme la mixité sociale des écoles que nous allons maintenant aborder.

### III.2.2.2. La mixité sociale des écoles

Comme nous l'avons déjà évoqué au § I.2.2.2, les concepts de ségrégation et de mixité sociale recouvrent des réalités plurielles, souvent lissées par les études statistiques globales. Ainsi, un quartier considéré comme homogène à un certain niveau d'analyse peut devenir parfaitement hétérogène si l'on y regarde de plus près. Une partie de nos analyses se fonde sur les notions de *mixité scolaire* en séparant les écoles socialement mixtes de celles qui ne le sont pas. L'indicateur que nous avons retenu est le pourcentage d'enfants issus d'un même milieu social fréquentant l'école. Si ce pourcentage est supérieur ou égal à 80%, nous considérons que l'école n'est pas mixte.

Au-delà du besoin de catégorisation nécessaire à l'analyse d'éventuelles corrélations entre facteurs linguistiques et sociaux qui rend cette démarche sinon légitime du moins inévitable,

nous devons rester prudents sur les conclusions. C'est pourquoi nous avons fait le choix de combiner une démarche quantitative et qualitative.

Comme le note Avenel à propos du phénomène de ségrégation sociale :

> "La ségrégation ne peut donc seulement être appréhendée de manière quantitative. Les processus à l'œuvre sont aussi qualitatifs. C'est alors la confrontation du global et du local qui s'avère opératoire sociologiquement" (Avenel, 2007: 21).

L'analyse du contexte de socialisation des enfants comporte donc plusieurs facettes : la mixité sociale des établissements[101], mais aussi la mixité sociale des dyades préférentielles, que nous allons voir maintenant.

### III.2.2.3. La mixité sociale des dyades

Les dyades préférentielles ont été établies à partir des déclarations des enfants, à savoir le meilleur ami cité en entretien. Dans le cas où cet ami n'était pas identifié comme membre de l'échantillon, car ses parents n'avaient pas accepté que leur enfant participe à l'enquête, nous sommes remontée jusqu'au troisième meilleur ami cité. Dans les rares cas (10 enfants sur 196) où aucun ami n'était identifié, nous avons dû exclure les enfants des analyses.

Les dyades ont ensuite été catégorisées en fonction de leur mixité sociale. Nous avons décidé de qualifier de mixte une dyade associant des individus de milieux sociaux contrastés, c'est-à-dire lorsqu'il y avait deux milieux sociaux d'écart entre les enfants, afin de limiter les effets de frontière où un enfant ayant par exemple un indice social de 1,5 et ayant comme meilleur ami un enfant d'indice social 2 aurait été classé dans une dyade mixte. Les dyades mixtes sont donc celles qui regroupent des enfants favorisés et défavorisés, intermédiaires+ et défavorisés, et intermédiaires- et favorisés.

Si l'on observe la mixité sociale des dyades préférentielles dans chaque école[102], on constate que le fait d'avoir comme meilleur ami un enfant d'un milieu social différent du sien n'est pas du tout une attitude majoritaire (seuls 22% des enfants appartiennent à des dyades mixtes). Ce constat rejoint un résultat classique des études portant sur les amitiés enfantines :

> "In general, friendship researchers find that children of all ages form friendships with others who are similar to themselves (Rubin, Bukowski *et al.*, 2006). Similarity can refer to demographic characteristics (gender, race, or home language), or to behaviors and interaction styles" (Howes, 2009: 184).

Cette première réflexion sur les aspects méthodologiques de notre travail sera complétée par des données plus précises concernant les différents protocoles d'enquête correspondant à nos trois études. Les études 1 & 2, qui font l'objet du chapitre suivant, portent sur l'analyse des représentations de la variation stylistique entre 5 et 11 ans et proposent une première illustration de la complexité des influences macro- et microsociologiques sur les perceptions et jugements des enfants.

---

[101] *Cf.* chapitre 2 pour le détail du mode de catégorisation.
[102] *Cf.* chapitre 2 § V.3.1.1.

# CHAPITRE 2 : LES REPRÉSENTATIONS DE LA VARIATION STYLISTIQUE CHEZ LES ENFANTS ENTRE 5 ET 11 ANS

La part de conscience inhérente au phénomène de *souplesse stylistique* nécessite d'explorer en détails les représentations et jugements que les enfants se forgent sur ce champ de variation, de manière à mieux comprendre à la fois les processus cognitifs en jeu dans l'évaluation des variétés, et les problématiques socio-identitaires sous-jacentes aux discours sur le style, ces deux dimensions étant susceptibles d'interagir avec les pratiques stylistiques. En effet, les modalités perceptives ainsi que le sens social attribué à la variation et aux variétés peuvent constituer des informations précieuses pour être ensuite en mesure d'interpréter certains usages et comportements langagiers, comme le souligne Schilling-Estes :

> "Given that salience seems to figure so prominently in stylistic variation, a final area for further investigation is that of listener perception: how do listeners determine when style shifting has occurred, and how do they interpret patterns of stylistic variation – and individual instances of particularly noticeable forms? /.../ it will be useful to continue to investigate types of features of which listeners are more consciously aware than they typically are of non-stereotypic phonological and morphosyntactic variants – for example, lexical, intonational, and discourse-level features" (Schilling-Estes, 2002: 395).

Après un retour théorique sur les processus de construction des représentations (*cf.* § IV.1), ainsi que sur les étapes d'acquisition de la *compétence métapragmatique* (*cf.* § IV.2 page 99), nous entrerons dans le détail des études 1 & 2 visant toutes deux à explorer les manifestations de la *compétence de réception* chez des locuteurs entre 5 et 11 ans.

## IV. ÉCLAIRAGES THÉORIQUES : PERCEPTION ET DISCOURS SUR LA VARIATION STYLISTIQUE

La *saillance* étant centrale dans la perception de la variation stylistique, nous nous attacherons dans une première partie à étudier le processus qui mène, chez l'adulte comme chez l'enfant, à élaborer un jugement sur les variétés en explorant les notions de *saillance* et de *stéréotypie*. Une seconde partie posera la question des aspects développementaux à travers la construction, chez l'enfant, des *compétences métapragmatiques*[103].

[103] *Cf.* chapitre 1 page 34 pour une définition de cette notion.

## IV.1. Comment se construisent les représentations du style : entre *saillance* et *stéréotypie*

Le processus de construction des représentations et des jugements sur les variétés relève de la *compétence de réception* (*receptive competence*) qui implique, d'un point de vue cognitif,

> "the ability to on the one hand categorize speech as such and on the other hand relate lectal categories to social categories. In more precise terms, it involves the step from a linguistic trigger to a social schema, activating stored encyclopaedic knowledge in the broad sense, including ideological aspects and psychological attributes associated with the group in question" (Kristiansen, 2008: 50).

Elle fait donc appel au processus qui consiste à établir des liens plus ou moins conscients entre les styles et les significations sociales, et par conséquent aux notions de *saillance* (qui s'appuie sur une modalité ascendante) et de *stéréotype* (qui s'appuie sur une modalité descendante).

La modalité ascendante (*bottom-up*) part des plus petites unités pour aller vers des unités plus complexes et plus abstraites, alors que la modalité descendante (*top-down*) commence par les unités larges et conceptuelles pour finir avec les unités de bas niveau. Comme le note Field (2004), la question est de savoir comment interagissent les deux sources d'informations et laquelle prédomine éventuellement en cas de conflit cognitif. Nous allons voir ici en quoi ces deux dimensions sont essentielles dans le champ de la représentation de la variation et comment elles interagissent dans la perception et l'évaluation du style.

### IV.1.1. Perception globale descendante et *stéréotypes*

La modalité descendante s'appuierait sur une perception globale de l'énoncé, et partirait du contenu, donc d'une impression générale sur un énoncé structurée en fonction d'un horizon d'attentes. Cet horizon d'attentes serait fondé sur un ensemble de représentations préalables, influencées par l'histoire propre de l'individu et par les *stéréotypes*[104] dont il est porteur, c'est-à-dire des croyances socialement partagées concernant les caractéristiques communes d'un groupe social (Louvet, 2005). Nous reprenons ici la définition de Oesh-Serra :

> "Les stéréotypes constituent donc un système qui, centré sur la connaissance que le groupe a de soi, fonde par la comparaison la connaissance des autres et l'organisation autour d'un axe de variation qui va de l'analogie, ceux qui sont semblables à soi, à l'opposition, ceux qui sont différents de soi" (Oesh-Serra, 1995: 162).

Le *baby talk* ou le *foreigner talk* illustrent cette tendance à anticiper certains styles communicatifs d'après des représentations préalables qui portent sur les individus en tant que prototypes d'un groupe et leurs usages. La perception du style est en effet un processus complexe dont on ne peut imaginer qu'il émerge isolément des représentations de chacun et qu'il soit dégagé de toute croyance *a priori*.

Les représentations en jeu dans la construction du jugement sur un style lors d'un échange sont d'ordre social et individuel, et portent sur le style lui-même mais aussi sur le locuteur qui l'utilise. Ce phénomène a été mis à jour par Bourdieu qui souligne la force du lien entre

[104] *Cf.* § IV.1.2 pour l'acception linguistique labovienne de cette notion.

perception des variétés et jugement sur les classes sociales, les variétés étant évaluées à l'aune des stéréotypes portant sur les locuteurs :

> "le langage d'autorité n'est que la limite de la langue légitime dont l'autorité ne réside non pas, comme le veut le racisme de classe, dans l'ensemble des variations prosodiques et articulatoires définissant la prononciation distinguée, ni dans la complexité de la syntaxe ou la richesse du vocabulaire, c'est-à-dire dans les propriétés intrinsèques du discours lui-même, mais dans les conditions sociales de production et de reproduction de la distribution entre les classes de la connaissance et de la reconnaissance de la langue légitime" (Bourdieu, 1982: 113).

Le style interagit donc avec des représentations diverses, parfois d'ordre idéologique[105] (Irvine, 2001). L'individu en réception attribuerait une signification sociale à la manière de parler qu'il perçoit, en fonction de certains stéréotypes sociaux transférés au langage : les individus projettent en effet sur les usages langagiers leurs représentations des groupes sociaux qui les pratiquent (Moreau & Brichard, 1997).

En retour, le locuteur assied son identité sociale en cherchant à se distinguer lui-même par l'intermédiaire du style comme ensemble de ressources symboliques au service de la construction d'une image de soi (Irvine, 2001).

Le locuteur catégorise son interlocuteur, et cherche à se positionner par rapport à lui, sans que l'une ou l'autre des places ne soit figée dans le temps, comme le soulignent Bachmann, Lindenfeld *et al.* :

> "La catégorisation sociale suppose /…/ que chacun assigne une place à ses interlocuteurs. On ne peut faire autrement que de classer la personne qui s'adresse à vous, où à qui l'on s'adresse, au sein d'un ensemble. Cette catégorisation peut d'ailleurs changer au cours d'une conversation, et le même individu peut être classé selon plusieurs ensembles" (Bachmann, Lindenfeld *et al.*, 1981: 135).

Le processus de catégorisation qui est ici décrit est à rapprocher de la notion d'*iconisation*[106] de Irvine & Gal (Gal & Irvine, 1995 ; Irvine & Gal, 2000), reprise dans Irvine (2001), et qui consiste en la construction d'une relation nouvelle, ancrée dans l'interaction, entre le style et

---

[105] Précisons que les idéologies linguistiques sont l'ensemble des croyances et/ou de représentations sur la langue sur lesquelles l'individu se fonde pour rationnaliser et justifier sa perception des liens entre la langue et la société ("speakers construct 'stories' to explain observed linguistic phenomena" (Milroy, 2004 : 166), et qu'elles sont souvent motivées par des intérêts politiques ou moraux (Silverstein, 1979 ; Irvine, 1989 ; Milroy, 2004). Gueunier (1997) rappelle que les représentations sont liées aux idéologies, sans être pour autant confondues avec elles. Billiez (1997 : 111) complète cette observation en suggérant que les représentations sociales sont des phénomènes complexes à la "richesse protéiforme et dynamique, [dont] on ne saisit parfois que des éléments épars et isolés : croyances, valeurs, opinions, attitudes, stéréotypes", etc. Dans cette perspective, les idéologies linguistiques constituent donc bien l'une des facettes des représentations, et sont le moteur de la construction des stéréotypes sur la langue.

[106] L'*iconisation*, aussi plus récemment renomée par Gal (2005) *rhématisation*, est une notion qui peut elle-même être rapprochée de celle d'*emblématisation* (*cf.* Mitchell-Kernan, 1972, repris par Trimaille, 2007a), et du concept d'*indexicalité* de Silverstein (2003) pour qui la relation entre les formes linguistiques et le sens social peut se construire à différents niveaux d'abstraction, ou *ordres d'indexicalité*, plus ou moins chargés d'idéologie. Précisons que Gumperz (2003: 113) s'est récemment déclaré proche des conceptions de ce dernier, en rappelant ainsi le rôle des *indices* : "What indexes do is act as flags, cues or reminders to listeners to search their memory for possible alternative ways of explaining or framing what they hear or otherwise perceive or recall. That is to say, to arrive at explanations that make coherent sense of what is going on in the situation at hand".

une image sociale du locuteur, que l'individu concevra comme non arbitraire et sémiotiquement motivée (Trimaille, 2007).

Le style étant intrinsèquement hétérogène, l'individu en réception tend à réduire le phénomène de dissonance cognitive provoqué par la non-congruence de certains traits en recréant de l'homogène à partir de l'hétérogène. Les *stéréotypes*, qui orientent l'attention et l'interprétation vers ce qui est consonant en fonction des attentes, limitent ainsi l'impact des informations discordantes, voire conduisent à percevoir des informations qui n'ont pas réellement été perçues, par un effet global d'homogénéisation (Louvet, 2005).

Cette notion rappelle celle de *gommage* (*erasure*) proposée par Irvine (2001), et qui fait système avec l'*iconisation* en simplifiant la perception sociolinguistique sur la base des représentations du sujet, dans le but de reconstruire une image mentale cohérente[107] de l'énoncé qui a été perçu. Le *gommage* correspond au fait que certains traits saillants sont sélectionnés en priorité par le récepteur au détriment de tout un faisceau de marques moins saillantes qui seraient négligées. Ce processus permettrait au récepteur de se forger une représentation consistante à partir d'un énoncé qui ne l'est pas.

Dans une conception assez proche, on peut citer le phénomène de focalisation attentionnelle[108] qui permet de faire porter son attention sur certains éléments au détriment de certains autres, qui sont alors ignorés totalement[109]. Moreau & Brichard (1997) parlent d'un effet de contamination, qu'ils nomment *effet de halo*, et qui induit donc une diffusion du stéréotype social à l'ensemble de l'énoncé, en occultant certaines de ses caractéristiques et en accentuant d'autres :

> "Les appréciations lexico-syntaxiques se borneraient à refléter l'évaluation globale, fondée sur l'accent, pour autant que rien de saillant ne se manifeste ailleurs qui démente les attentes. Dans le cas contraire (nombre important de marques d'hésitation, de pauses, tics de langage, ou au contraire trouvailles d'expression, peut-être), les jugements sur la variable concernée connaîtraient une révision à la baisse ou à la hausse, mais toujours en fonction des attentes" (Moreau & Brichard, 1997: 132).

Ces auteures postulent donc que l'horizon d'attentes créé par les stéréotypes sociaux conditionnent l'évaluation des variétés, tout en nuançant cette position en évoquant les amendements potentiels imprimés par la présence de certains traits saillants. Afin d'aborder cette question du rôle de la saillance perceptive, et d'essayer d'envisager la *compétence de réception* dans toute sa complexité, nous allons maintenant envisager la modalité inverse à la catégorisation *top-down*, à savoir la modalité ascendante ou *bottom-up*.

---

[107] Cohérente en interne sur les éléments constituant le style, et en externe entre le style et les stéréotypes attribués au locuteur.

[108] L'attention est d'ailleurs un processus descendant (*cf.* Landragin, 2004).

[109] Landragin (2004) reprend l'image de Camus, Drake *et al.* (2003) de la "soirée cocktail" : la focalisation spécifique de l'attention sur une conversation particulière dans une soirée permet d'entendre et de comprendre ce qui se dit dans cette conversation, et d'ignorer totalement le reste des discours environnants alors perçus comme des bruits diffus.

## IV.1.2. Perception ciblée ascendante et *saillance*

Depuis Labov (1972b), les variables sont classées en trois catégories, en fonction du degré de conscience de leur valeur par les locuteurs : les *indicateurs*, qui ne sont pas porteurs de variation stylistique, les *marqueurs*, qui sont corrélés avec des caractéristiques sociales et identitaires et auxquels les locuteurs attribuent, de manière plus ou moins consciente, une signification sociale, et les *stéréotypes*, qui correspondent à un niveau de conscience tel chez les locuteurs qu'ils sont susceptibles d'être fortement stigmatisés et éventuellement intentionnellement évités dans certaines situations. Cette dernière catégorie de variables est celle qui est la plus influencée par les idéologies linguistiques, et c'est aussi celle qui fait le plus l'objet de changements stylistiques volontaires et conscients[110] :

> "the kind of sociolinguistic variables described by Labov (1972a) as stereotypes, as distinct from indicators and markers, show the effects of ideological construction particularly clearly. Reactions to such forms by participants are evidenced in stylistic shifting and hypercorrection" (Milroy, 2004).

Cette typologie des variables est à mettre en perspective avec la notion de *contextualisation cue* de Gumperz (1977) : certains indices dits *de contextualisation* sont retenus prioritairement dans le message, et servent de point d'appui au locuteur pour évaluer le message.

L'idée d'un rôle spécifique joué par certains traits linguistiques dans la réception et la production du message conduit directement à interroger la notion de *saillance* puisqu'il s'agit de positionner les éléments de l'énoncé sur une échelle de saillance, reliée à une échelle de conscience de la valeur de ces variables. Poser la question de ce que sont les *marqueurs* et les *stéréotypes* revient donc à poser la question des facteurs de saillance qui amènent les locuteurs à identifier certains traits et pas d'autres et à leur attribuer une valeur sociale.

La *saillance* est centrale dans la *conscience métapragmatique*, certains auteurs allant jusqu'à superposer les deux notions :

> "Not everything that happens in linguistic behavior occupies the same place in consciousness. Various manners of processing or degrees of salience /.../ may be involved. /.../ Being a crucial aspect of what goes on when language is used (whether in uttering or in interpreting), pragmatic analyses have to come to terms with the role of consciousness, awareness, or salience - whatever the preferred term may be - in order to understand linguistic behavior" (Verschueren, 2002: 61).

D'un point de vue général, "est saillant ce qui arrive en premier à l'esprit, ce qui capte l'attention" ; d'un point de vue linguistique, il s'agit d'un élément qui ressort prioritairement, "au point de prendre une importance cognitive particulière et, par exemple, d'axer sur cet élément la réaction ou la réponse à l'énoncé" (Landragin, 2005: 157). Bates & MacWhinney (1979) postulent que le poids pragmatique d'une information s'évalue à l'aune de sa saillance et de sa nouveauté. Cette question de la saillance perceptive semble donc essentielle dans la construction des représentations. De même, Lodge (2007) reprend les

---

[110] La distinction faite entre *marqueurs* et *stéréotypes* peut nous conduire à considérer que les variations stylistiques plus ou moins inconscientes, ou tout du moins semi-conscientes, concerneraient les *marqueurs*, et que les variations stylistiques conscientes concerneraient les *stéréotypes*. Si l'on transpose cette distinction aux représentations, on peut imaginer que les discours métapragmatiques sur la variation stylistique porteront davantage sur les *stéréotypes*, alors que les manifestations d'une *conscience épipragmatique* peuvent aussi concerner les *marqueurs*.

recherches de Kerswill & Williams (2002) et de Trudgill (1986) pour souligner l'importance de la notion de *saillance* dans le processus évaluatif :

> "Par 'saillance' il [(Trudgill, 1986)] entend le niveau de conscience associée par les locuteurs à des variables particulières. La saillance d'une variante comporte plusieurs éléments – degré de stigmatisation, distance phonétique, neutralisation de contrastes phonologiques, etc. Cette définition comporte une part de circularité (voir Kerswill & Williams, 2002), mais la notion de 'saillance' reste néanmoins utile" (Lodge, 2007: 119).

Toutefois, comme le notent Kerswill & Williams (2002), il existe un risque de circularité à la définition de la *saillance* puisque, si l'on considère par exemple, à la suite de Trudgill (1986), qu'un facteur de saillance consiste dans le fait d'être impliqué dans le processus de changement linguistique, comment savoir si la caractéristique première de la variable est d'être impliquée dans ce changement ou d'être saillante ? Selon Kerswill & Williams, le biais de ce type de démarche est de postuler des causes pour des conséquences, et *vice-versa*, ce que souligne également Kristiansen :

> "If lectal varieties constitute prototype categories, some realizations will be more 'typical' or 'central' or 'better examples' of a given variety than others" (Kristiansen, 2008: 59).

Les questions qui se posent sont alors celles de l'émergence de cette saillance, des facteurs qui déterminent la prépondérance[111] de certaines variables sur d'autres, et de la part de saillance intra-linguistique et extra-linguistique.

De ce point de vue, un premier ensemble de facteurs peut se regrouper sous l'étiquette de "saillance intrinsèque" (Landragin, 2004), dans la mesure où ils correspondent à la nature même de l'élément. Ainsi, par exemple, un terme constitué d'une combinaison de phonèmes peu fréquente peut apparaître comme saillant dans un énoncé.

Un deuxième ensemble de facteurs concerne le contexte linguistique de l'élément, et une mise en relief qui s'opère au cours de l'énonciation. Citons ici quelques exemples, issus de l'étude de Landragin (2004) :

- une prosodie particulière (une pause, une intonation montante),
- une construction syntaxique spécifique (la construction clivée par exemple),
- la place d'un trait dans un ensemble d'éléments[112],
- les répétitions,
- la fonction dans l'énoncé (le sujet est souvent plus saillant),
- les aspects sémantiques[113], comme la récence ou la nouveauté (selon le contexte, l'élément saillant peut être celui qui est nouveau ou au contraire celui qui est connu),
- la singularité dans un ensemble, etc.

Enfin, on peut évoquer une troisième famille de facteurs, ceux qui ont trait au contexte linguistique mais aussi et peut-être surtout extra-linguistique. Par exemple, au niveau

---

[111] Landragin (2004) parle aussi de *prégnance*, et Yaeger-Dror (1993) de *proéminence cognitive*.

[112] Un mot est plus saillant après une pause, les consonnes sont plus saillantes en position intervocalique que près d'une autre consonne, etc. (voir Yaeger-Dror, 1993).

[113] On peut ajouter ici ce qui relève de la saillance indirecte (Landragin, 2004), qui permet de rendre saillant un élément par transfert (par exemple, dans un énoncé portant sur un meurtre, le terme "meurtrier" peut acquérir une certaine force sémantique qu'il n'aurait pas eu dans un autre contexte, et qu'il doit à la saillance d'un autre élément).

sémantique, un trait peut avoir un ancrage affectif fort pour un individu particulier (serpent, vampire, etc.), ou revêtir une importance toute particulière selon le but de l'échange[114].

Landragin (2004) considère certains facteurs génériques de saillance comme particulièrement intéressants. Il place, dans cette catégorie, la rupture dans une continuité, l'infraction d'une règle implicite, l'exploitation d'une norme et la structuration du message pour la mise en avant d'un élément. Il propose en outre une autre catégorisation des facteurs évoqués, avec ce qui relèverait de la *saillance informative* (par exemple, un élément qui porte une information nouvelle), et ce qui relèverait de la *saillance rhétorique* (relative à l'organisation du discours) (Landragin, 2005).

De même, le modèle de Kerswill & Williams (2002) se fonde sur le principe de la combinaison des facteurs, qui sont à la fois internes (contrastes phonologiques, environnements syntaxiques et prosodiques particuliers) et extra-linguistiques (cognitifs, pragmatiques, interactionnels, socio-psychologiques et socio-démographiques). Pour ces auteurs, il n'y a pas de condition nécessaire et suffisante qui permettrait de postuler la saillance d'une variable, même si les facteurs externes sont, selon eux, des éléments pivots pour la notion :

> "There are no necessary and sufficient conditions which must be met in order for a linguistic feature to be salient – baring the obvious one that differences between its presence and absence must be noticeable in a psychoacoustic sense" (Kerswill & Williams, 2002: 90).

La description de ces facteurs permet de montrer que, dans la plupart des cas, la *saillance* doit, d'une part, être appréhendée en termes de *continuum* et non de dichotomie (Yaeger-Dror, 1993), et, d'autre part, qu'elle n'est pas prévisible puisqu'elle est tributaire du contexte de l'interaction. Ce dernier constat permet d'ailleurs à Givon de situer la problématique de la *saillance* dans le champ de la pragmatique[115] :

> "The notion of saliency is fundamentally pragmatic /.../ the linguistic contrast of marked vs unmarked is fundamentally a frequency-dependent figure/ground contrast /.../ that sooner or later the less frequent marked form becomes the perceptually more salient one" (Givon, 2005: 11).

Errington (1985), repris par Woolard (2008), parle d'ailleurs de *saillance pragmatique* fondée sur la conscience que les locuteurs natifs ont du sens social des traits linguistiques. Dans cette optique, les traits saillants pragmatiquement sont ceux qui sont reconnus par les locuteurs comme les médiateurs les plus signifiants des relations sociales.

En outre, la question de la *saillance* s'accompagne d'une réflexion sur l'unité de saillance : l'évaluation d'un style se fait-elle à partir d'un trait unique ou d'un ensemble de traits congruents, et quels sont ces traits ? On peut en effet se demander si un phonème peut constituer un trait saillant stylistiquement, et/ou si le mot seul est une unité plus pertinente. D'après Bell :

> "Individual tokens of the variable may have heightened significance in the flow of the interaction, or they may cluster together with each other or with other variables in a way

[114] Ainsi, selon l'exemple de Landragin (2004), le terme "casserole" est plus saillant dans un contexte de salle de bain que dans un contexte de cuisine, sauf si le but de l'échange est de trouver des solutions pour réguler une fuite d'eau.
[115] Alors qu'elle semble avoir surtout été surtout étudiée en phonétique.

> which is significant. /.../ a single token of a salient variable can be enough to stake a stylistic claim" (Bell, 2001: 167).

Ainsi cet auteur prône des analyses à la fois quantitatives et qualitatives, en co-occurrence, afin de mettre en avant à la fois des phénomènes co-variationnels signifiants et des phénomènes plus ponctuels ayant néanmoins une prégnance stylistique forte.

Cette question de la *saillance* qui serait portée par des traits isolés et/ou par des ensembles de variables est aussi évoquée par Gadet (2002: 14) qui s'appuie sur une étude d'Auvigne & Monté (1982) pour mettre en avant le critère central de l'instabilité : l'effet "populaire" n'est pas donné par une liste de formes ou de termes dont la simple présence serait stigmatisante, mais plutôt par une accumulation hétéroclite de traits standard et non-standard. Le jugement évaluatif de l'auditoire ne se fera donc pas sur quelques éléments pris isolément, mais sur une impression d'ensemble liée à l'homogénéité générale du discours, à la fréquence de certains traits linguistiques et au caractère plus ou moins stigmatisant de ces derniers. La prise en charge cognitive de la congruence des variables consisterait en quelque sorte en un niveau intermédiaire entre la perception des unités les plus spécifiques et la représentation globale contextuelle, dans la mesure où un premier traitement cognitif s'effectue à partir de l'ensemble des données nucléaires particulières, vers une image globale de l'énoncé.

Selon l'auteure, le lexique serait par ailleurs un lieu privilégié de *saillance*, comme le montre l'intérêt porté à ce niveau par les manuels scolaires et le discours prescriptif en général. Cette prégnance du lexique dans le discours normatif adulte et scolaire sur la variation stylistique peut d'ailleurs être à la fois l'illustration et la conséquence d'une saillance première, autant que l'une des origines de cette saillance, dans la mesure où l'individu aura sans doute davantage tendance à prêter attention aux éléments sur lesquels ont porté les renforcements explicites tout au long de son éducation. Le mot est en outre la catégorie la plus immédiatement disponible pour les locuteurs non linguistes. Néanmoins, la question du niveau le plus propice à la saillance perceptive est loin d'être résolue, certains auteurs privilégiant par exemple le plan phonique à travers l'accent (Moreau & Brichard, 1997). C'est pourquoi les analyses en co-occurrence semblent particulièrement pertinentes. Au plan stylistique, le concept de *variable hyperstyle* de Bell (1984), repris par Armstrong (2002), semble être une piste intéressante à explorer en termes de saillance perceptive : il est en effet probable que les variables pour lesquelles la variation *intra-locuteur* est plus grande que la variation *inter-locuteurs*[116] aient un potentiel de *saillance stylistique* fort.

Le rôle de ces traits saillants, susceptibles de s'associer au sein des différents registres et par là-même de les caractériser, est prépondérant chez Finegan & Biber (2001). En effet, il y aurait une motivation communicationnelle première à l'usage de certaines variables ou groupes de variables plus signifiants que d'autres :

> "The distribution of such features across situations of use is communicatively motivated and systematic. /.../ We conclude that much linguistic variation across registers can be explained by systematic analysis of salient communicative parameters. Of course, other parameters of the communicative situation can influence the occurrence of these and other features" (Finegan & Biber, 2001: 251).

[116] Armstrong (2002) évoque l'exemple du *ne* de négation.

Néanmoins, cette question de la *saillance* des variables semble difficile à dissocier des représentations initiales des individus, de leur rapport à la norme, et de leur familiarité avec les variantes. Comme le suggère Gadet, la question de la "*compétence de réception*" nécessite d'envisager plusieurs dimensions et difficultés :

> "1) On ne peut pas traiter de la même manière les niveaux du phonique, du lexical, ou du morpho-syntaxique, qui ne sont investis de la même manière ni dans la variation, ni dans la saillance perceptuelle ;
> 2) tous les faits linguistiques ne sont pas de l'ordre du 1/0 (présence/absence), ni du A/B (concurrence, donc choix) ; mais il existe des faits qui se présentent en continuum, surtout pour le phonique (comme pour les voyelles, mais d'autres points de prononciation sont aussi progressifs) ;
> 3) tous les faits ne sont pas également investis et pertinents dans l'imposition de jugements linguistiques (certains, surtout en morphologie et en syntaxe, sont surdéterminés par l'attention que leur a historiquement accordée la norme) ;
> 4) il y a une différence entre des faits strictement distinctifs (qui en deviennent des symboles) et des faits qui ne sont qu'indicatifs (indices)" (Gadet, 2006: 3).

Ces réflexions rejoignent la définition donnée par Landragin :

> "Du point de vue physique, être saillant, c'est ressortir en premier de la perception d'un message visuel ou linguistique compte tenu de la forme que prend ce message, c'est-à-dire des propriétés de ses composants (et compte tenu des caractéristiques physiologiques de l'organe de perception). Du point de vue cognitif, être saillant, c'est ressortir en premier de la perception d'une scène compte tenu des représentations mentales de l'utilisateur, de ses intentions de perception, de son attention visuelle et de sa mémoire à court terme, de ses expériences personnelles et de ses émotions" (Landragin, 2004).

La *saillance* n'est donc pas dissociable de l'individu qui perçoit le message : elle se construit sur l'association entre certains éléments du discours et ses représentations. Si certains traits linguistiques peuvent être saillants "en soi", ils ne le seront pas de la même manière chez tous les locuteurs, qui feront porter leur attention de manière privilégiée sur tel ou tel trait ou groupe de traits, guidés en cela par l'émetteur qui accentuera certains éléments de son message, mais aussi par leur propre histoire. Les locuteurs construisent donc leurs jugements à partir de la conjonction d'une *saillance intrinsèque*, d'une *saillance produite*, et d'une *saillance reçue*, par la perception ordonnée d'un ensemble d'éléments, perception qui tient compte de la charge symbolique respective des variables et variantes dans un contexte donné.

Il est donc probable que les modalités ascendantes et descendantes interagissent plus qu'elles ne s'opposent, la *saillance* s'appuyant sur les *stéréotypes* tout en les renforçant, dans un processus qui s'auto-alimente en hélice pour construire du sens social. Fuchs défend d'ailleurs l'idée que la construction du sens se fonde sur la sélection cognitive d'éléments saillants ou cohérents entre eux, qui vont permettre de structurer la réalité et de s'en faire une représentation globale :

> "The construction of meaning thus amounts to a selective abstraction from the experience of certain salient or coherent patterns. In other words, the material for linguistic expression is already a structured reality, built up according to psychophysiological patterns which are identical for all mankind /.../ a language can only build up its own particular 'word view' insofar as its community of speakers choose experiential isolates in a distinctive way, and invest them with a common meaning" (Fuchs, 1999: 8).

### IV.1.3. Un processus perceptif et évaluatif en hélice

Tyne (2005) a mené une étude perceptive avec des étudiants d'une vingtaine d'années afin de tenter de connaître quels étaient les facteurs qui permettaient la perception des styles et quels étaient les indices signalant à l'interlocuteur d'éventuels changements de styles. L'auteur se réfère aux travaux de Kess (1992) en psychologie et psycholinguistique pour affirmer qu'il existe sans doute une interaction forte entre les phénomènes *bottom-up* et *top-down*, et que l'un n'est pas exclusif de l'autre[117]. Tyne (2005) s'est posé un certain nombre de questions, dont certaines sont communes à la présente recherche : le locuteur en réception construit-il son jugement à partir d'éléments prosodiques tels que le ton de la voix ? Est-il influencé par le thème de l'échange (perçoit-il donc prioritairement l'énoncé dans sa globalité) ? Fait-il le lien entre variation dans la situation et variation au plan linguistique ? Y-a-il de la variabilité entre les individus ou le processus de perception fonctionne-t-il pour tous de la même manière ? Enfin, y a-t-il une hiérarchie des facteurs (par exemple, les sujets fondent-ils leurs jugements principalement sur tel ou tel indice en premier lieu et sur tel autre en second lieu ?) commune à tous les évaluateurs d'une variété donnée ? Cette étude exploratoire n'a pas permis de conclure sur la question de la hiérarchie des facteurs. Elle montre toutefois, d'une part, qu'il existe une grande variabilité entre les individus (à l'évidence, les sujets ne relèvent pas tous les mêmes critères) et, d'autre part, que les jugements s'appuient à la fois sur les modalités ascendante et descendante.

Cette interaction entre les différents processus perceptifs se retrouve chez de nombreux auteurs, tant dans la formulation des concepts que du contenu des théories. Par exemple, le lien fort qui existe entre *saillance* et *symbole d'identité* est perceptible dans la terminologie de Branca-Rosoff (2007) qui parle de *traits typifiants*, aptes à structurer le monde dans la représentation des locuteurs. Elle s'appuie sur un exemple recueilli à la radio où un auditeur commente l'emploi de certaines variantes produites par une de ses amies qu'il qualifie de "bourgeoise" en illustrant ce jugement par le fait qu'elle dirait "oui" et "non" au lieu de "ouais" et "nan" :

> "Pour Lionel, les variantes des mots fréquents *oui* et *non* sont de puissants symboles d'identité. Elles servent à structurer le monde de façon dichotomique autour de l'opposition bourgeois/non bourgeois" (Branca-Rosoff, 2007: 84-85).

Pour Podesva (2006), il existe un lien fort entre *saillance* et *sens social* (*social meaning*), dans la mesure où les stéréotypes associés à une variante contribuent à accroître leur degré de saillance, idée que l'on retrouve aussi chez Campbell-Kibler :

> "It is possible that the impact of (ING) on listener perceptions resulted (wholly or in part) from its status as a linguistic stereotype" (Campbell-Kibler, 2009: 151).

[117] Ce débat n'est pas sans rappeler celui des stratégies de lecture, et l'opposition entre voie directe et indirecte résolue par le recours aux modèles interactionnistes qui postulent l'interaction des deux modes perceptifs (Fayol, 2008).

Selon Michinov & Monteil (2003), les traits saillants sont en réalité des indices catégoriels, activateurs de stéréotypes et d'identité sociale :

> "La simple présence dans la situation d'indices récupérateurs de la catégorie sociale d'appartenance suffit à activer les stéréotypes de genre et d'identité sociale des individus" (Michinov & Monteil, 2003: 306).

Dans le cadre de la théorie exemplariste, ce processus correspondrait à la récupération, du fait de leur similarité avec l'objet perçu, d'*exemplaires* stockés en mémoire - ce stockage impliquant des formes linguistiques associées à des informations contextuelles - sachant que cette dimension de similarité n'est pas fixée *a priori*, et qu'elle est fortement dépendante du contexte, une multitude de facteurs étant susceptible de rendre tel ou tel élément plus ou moins saillant pour un récepteur particulier dans une situation bien spécifique (Smith & Zarate, 1992). L'accumulation de ces *exemplaires* conduirait ensuite au développement de la conscience de ce lien entre formes et contextes, comme le suggèrent Foulkes & Docherty :

> "In the first instance, the child may not be aware of the source of the clustering or the indexical meaning of the differences between the phonetic variants within the clusters, but it is the very presence of such clusters that permits indexical awareness to emerge" (Foulkes & Docherty, 2006: 429).

Dans cette optique, il existerait donc de nombreuses interactions entre les modalités perceptives ascendante et descendante :

- la *saillance* de certains éléments serait dépendante des *stéréotypes* intériorisés et contribuerait à les reconfigurer ;
- les schémas stéréotypiques seraient à la fois récupérés et alimentés par l'apport de nouveaux éléments, dans un processus continu et dynamique participant à leur actualisation ;
- la fréquence des expériences perceptives dans différents contextes permettrait de faire émerger des représentations conscientes[118].

Ce processus de construction des jugements en hélice rappelle également les positions de Moreau et Brichard (1997). L'hypothèse que ces auteures semblent privilégier concernant la relation entre l'appréciation globale d'une variété et les jugements précis sur le vocabulaire ou la syntaxe de cette variété serait celle d'un double mouvement : certains traits seraient perçus en premier (l'accent ferait par exemple partie de ces éléments repérés immédiatement par l'interlocuteur), et activeraient le stéréotype de tel ou tel groupe social, qui, par l'*effet de halo* qu'elles décrivent, contaminerait la perception de l'ensemble de l'énoncé. Cette approche peut être comparée à la *perception métonymique* évoquée par Kristiansen, par laquelle un trait unique peut suffire à activer un ensemble de traits correspondant au patron représentationnel d'un style particulier :

> "as argued in Kristiansen (2003), the whole cluster of salient contrasts that compose a lect can be metonymically evoked by the use of just one of its components" (Kristiansen, 2008: 71).

Ce jugement serait ensuite éventuellement amendé par la présence d'autres traits saillants cohérents ou divergents avec le stéréotype conçu initialement pour alors participer à le

[118] Foulkes & Docherty (2006: 429) notent que ce processus est néanmoins encore très mal connu : "the conditions that lead to the development of such explicit knowledge remain to be investigated experimentally".

reconfigurer. Campbell-Kibler (2009) évoque un processus comparable selon lequel les locuteurs attribueraient consciemment un sens social à certaines variantes mais aussi à d'autres, de manière indirecte et plus inconsciente, en regroupant ainsi certains traits linguistiques dans des *stylistic packages*. L'auteure s'interroge alors sur les propriétés de ces variables susceptibles d'être consciemment ou inconsciemment porteuses de significations sociales : doivent-elles nécessairement être saillantes ou non, et y a-t-il d'autres facteurs en jeu ?

> "The patterns displayed by the listeners in my study suggest that they are making reference to some linguistic structures while assigning meaning to others. It is not clear whether all linguistic qualities have the ability to influence the impact of all others or whether there is a ranking based on salience, perceived immutability, or other factors. It is possible that part of this mechanism involves grouping linguistic behaviors into styles" (Campbell-Kibler, 2009: 152).

Les nouvelles représentations se construisent donc en saisissant un ensemble d'informations plus ou moins disparates, en recréant une image cohérente avec les représentations initiales par le biais des effets de *primauté* et de *centralité*, donc de la saillance de certains traits centraux ou prépondérants, et en inférant en retour de nouvelles caractéristiques intégrées au système représentationnel (Louvet, 2005), dans une dynamique cybernétique[119].

Le *markedness model* de Myers-Scotton (1993 ; 2006), initialement conçu pour analyser des échanges plurilingues, peut également être utile pour comprendre comment sont perçues les alternances stylistiques et comment interagissent les processus ascendants et descendants. En effet, l'auteure considère que les locuteurs intègrent des schémas communicatifs, des conventions, qui leur permettent de reconnaître si les choix de codes sont marqués ou non marqués, et par conséquent de les utiliser stratégiquement en fonction de l'identité sociale qu'ils revendiquent, du sens qu'ils veulent véhiculer ou encore du groupe social auquel ils veulent s'identifier. Les choix marqués correspondraient à des choix "inattendus" au sein d'une situation communicative donnée (donc en contraste avec les attentes de l'interlocuteur dans un certain contexte) et les choix non marqués à des pratiques "attendues", perçues de manière plus neutre[120].

Aussi peut-on formuler l'hypothèse selon laquelle les choix marqués, pour un locuteur donné dans une situation donnée, seraient davantage saillants au niveau perceptif et donc susceptibles d'être identifiés prioritairement par le récepteur du message. Quant aux choix non marqués, ils peuvent être remarqués ou négligés, peut-être en fonction de leur prégnance stéréotypique pour le récepteur : par exemple, un terme isolé considéré comme fortement représentatif d'un groupe social, même s'il n'est pas incongru ou remarquable dans un contexte interactif donné, peut être relevé et servir, à lui seul, de point d'appui à la catégorisation dans une variété de l'énoncé dans son ensemble.

La reconnaissance de cette interaction entre les modalités ascendante et descendante s'affirme également chez Finegan & Biber (2001), chez Bell (2001), ou encore chez Irvine (2001). Pour Finegan & Biber, certains traits, au-delà de leur motivation fonctionnelle, indexent une identité

---

[119] Pour un développement de la conception cybernétique appliquée au style, voir Declercq (2008).

[120] Ce modèle semble néanmoins se fonder sur une configuration stable, avec une notion de marquage et de choix attendus figée, valable pour tous les locuteurs. Ce postulat est contestable, dans la mesure où ce qui est marqué ou non marqué dans une situation pour un locuteur X ne l'est pas nécessairement pour un locuteur Y. Nous nous référons donc à ce modèle sans l'adopter complètement.

sociale alors qu'à l'inverse, la plupart des traits linguistiques ne sont pas suffisamment saillants pour indexer une identité sociale ou une situation[121]. Chez Bell, la notion de *referee design* réfère même à la *saillance* hors de son cadre linguistique puisque des individus ou des groupes sociaux peuvent être eux-mêmes saillants pour le locuteur dont les choix stylistiques seront influencés par cet auditoire virtuel. Irvine recourt elle aussi à cette notion de *groupe social saillant* dans les représentations idéologisées du locuteur, dans une conception large du style comme ensemble de ressources symboliques au service de la distinction au sens bourdieusien (Bourdieu, 1979). Elle insiste ainsi sur la *saillance* des groupes sociaux et des pratiques (langagières ou autres), dans un processus sémiotique idéologiquement médiatisé qui se fonde sur la distinction en la ré-alimentant à l'infini[122].

Ces interactions et reconfigurations permanentes peuvent être enclenchées et relancées à différents moments de l'échange et suite à différents événements discursifs, comme lors des *commutations stylistiques*[123], ou l'apparition d'un trait en contraste avec le stéréotype. Ces tensions entre l'homogène des niveaux et la réalité de l'hétérogène stylistique, entre *saillance* et *stéréotype*, et entre pratiques attendues et inattendues, sont donc au cœur de la réflexion sur l'évaluation de la variation stylistique par les locuteurs. Nous reviendrons sur cette question des critères perceptifs au paragraphe V.4.2.2.

Si ces problématiques sont pertinentes pour des locuteurs de tout âge, il convient d'aborder plus spécifiquement la question de la construction des représentations sur le style d'un point de vue développemental. Nous verrons d'une part comment s'acquièrent les *compétences métapragmatiques*, et d'autre part quelles sont les étapes du développement psychosocial susceptibles d'entrer en ligne de compte dans l'élaboration des jugements sur la variation, à savoir le développement moral de l'enfant, la construction des rôles sociaux, et enfin la capacité de décentration et de prise en compte du locuteur comme agent intentionnel de la communication.

## IV.2. Comment et à quel âge se développe une représentation consciente du style ?

La problématique de la conscience de la variation stylistique nécessite d'explorer la question des intentions communicatives, si l'on ne se borne pas à ne voir la *souplesse stylistique* que comme une adaptation réactive à la situation, mais bel et bien comme une stratégie verbale impliquant des choix guidés par des intentions et des enjeux symboliques. Il s'agit donc d'aborder cette question des intentions, depuis la prise en compte de l'autre en tant qu'interlocuteur, jusqu'à la capacité consciente à exprimer ses propres intentions au cours de l'interaction, avant d'envisager quelques dimensions du développement psychosocial enfantin susceptibles d'avoir un certain écho au niveau des représentations de la variation stylistique.

---

[121] Ils peuvent néanmoins être corrélés avec d'autres et indexer alors une identité sociale.
[122] C'est ce que Irvine & Gal (2000) appellent la *récursivité fractale* (*fractal recursivity*).
[123] Voir chapitre 4 § II.3 pour un développement sur cette notion.

### IV.2.1. Le processus de décentration et de construction de l'intentionnalité dans la communication : concevoir l'autre en tant qu'interlocuteur

La compréhension de l'intention communicative de l'interlocuteur et la capacité à se mettre à sa place pour évaluer la manière dont nos propres énoncés vont être perçus est une des composantes de la *compétence métapragmatique* (Bates, 1976). D'après Tomasello, la prise en compte des intentions communicatives du ou des partenaires de l'échange est même l'une des composantes majeures de l'acquisition du langage :

> "Children construct their language using general cognitive processes falling into two broad categories: (1) intention-reading (joint attention, understanding communicative intentions, cultural learning), by which they attempt to understand the communicative significance of an utterance; and (2) pattern-finding (categorization, schema formation, statistical learning, analogy), by which they create the more abstract dimensions of linguistic competence" (Tomasello, 2006: 8).

Tomasello (2004) postule en effet que la prise en compte de l'interlocuteur en tant qu'agent intentionnel qui parle pour communiquer un message et agir sur son auditoire serait un prérequis à l'émergence du langage. Aussi, avant de savoir parler, l'enfant se préoccupe-t-il de comprendre les intentions de l'autre et de lui communiquer ses propres intentions. Dès 9 mois, il est capable de percevoir l'endroit où l'adulte pose le regard et ainsi de lui-même regarder dans la même direction, ce qui lui permettra très tôt de repérer n'importe quel objet d'attention et de réellement prendre en compte l'objet de l'attention de l'autre. Il est alors conscient que l'adulte et lui-même partagent leur attention sur un objet commun.

Cette capacité à participer à des scènes d'*attention conjointe*[124], à comprendre les intentions communicatives des adultes (vis-à-vis d'objets extérieurs d'abord, puis vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs propres états intentionnels), et à se construire en tant qu'acteur engagé dans un processus dynamique intersubjectif, débute donc vers 9-12 mois, et serait un préalable à l'entrée dans la communication verbale (Tomasello, 2003). En effet, l'enfant apprend ainsi au contact des adultes, et dans des situations et des contextes variés, à prendre sa place en tant qu'acteur intentionnel au sein de l'interaction comme moment d'échange privilégié où les protagonistes sont conscients, ou au moins désireux de l'être, des intentions communicatives de leurs partenaires. La scène d'*attention conjointe* constitue ainsi une sorte de patron premier de l'ensemble des situations communicatives auquel l'enfant sera amené à s'intégrer au cours de son développement en tant qu'acteur conversationnel :

> "In the first half of the second year of life young children begin to learn language. The major social cognitive skill that underlies their ability to do this is their understanding that other persons have intentions toward their intentional states. /…/ Then, in the second half of the second year of life, young children go on to become more and more skilled at determining precisely what are the referential intentions of others in particular situations. They learn to do this in all kinds of ongoing social interactions" (Tomasello, 2001: 126).

Cette capacité à interroger et interpréter les intentions d'autrui serait selon l'auteur l'un des propres de l'homme. Tomasello a, par exemple, observé que le *pointage* chez des enfants de 14

[124] L'*attention conjointe* est définie par Tomasello & Farrar (1986) comme des périodes d'au moins trois secondes au cours desquelles l'adulte et l'enfant portent une attention commune sur un même objet ou sur une même tâche.

mois était l'une des preuves de la prise en compte des états mentaux de l'interlocuteur et de la volonté d'interagir avec lui dans une réelle perspective de communication :

> "Humans do not just gesture intentionally to get others to do what they want, they gesture (and speak) to affect the intentional or mental states of others - and they do this for various cooperative purposes not readily apparent in either the vocal or gestural communication of nonhuman primates" (Tomasello, 2007: 139).

Ainsi, seul le bébé humain, à la différence des animaux, peut comprendre et interpréter l'intention communicative correspondant au *pointage* de l'adulte, et instaurer entre lui et son interlocuteur un cadre commun (*common ground*) de communication au sein duquel l'objet de l'*attention conjointe* est perçu non pas isolément en tant que tel, mais comme élément d'un système collaboratif complexe qui intègre une négociation du sens : *l'autre veut-il me montrer quelque chose ? m'aider à faire quelque chose ? changer mon point de vue sur quelque chose ?* etc. L'*attention conjointe* est donc la combinaison de la capacité à "lire" les intentions de l'autre (*intention reading*) et de la volonté de partager les états mentaux de l'autre :

> "It is also relevant that from their earliest attempts at communication, human infants engage in a kind of conversation or "negotiation of meaning" in which they adjust their communicative attempts in the light of the listener's signs of comprehension or noncomprehension (Golinkoff, 1993) - a style of communication that is essentially collaborative, and that other primate species do not, as far as we know, employ (there are no observations of one ape asking another for clarification or repairing a communicative formulation in anticipation of its being misunderstood)" (Tomasello, 2007: 142).

Or, cette capacité à collaborer dans l'échange qui se manifeste précocement dans les scènes d'*attention conjointe* - la "'we' intentionality"[125] (Tomasello, Carpenter *et al.*, 2005: 676) - est l'une des clés de l'acquisition de la *compétence pragmatique* en tant que capacité à adopter un comportement communicatif adapté à la situation :

> "The joint attentional frame is equally critical in children's acquiring and exercising of pragmatic skills for using language appropriately in context" (Tomasello, 2007: 149).

La capacité de l'enfant à prendre conscience de ses propres choix communicatifs semble en grande partie étayée par l'adulte qui, très tôt dans ses interactions avec l'enfant, utilise des stratégies telles que la répétition ou la reformulation pour vérifier qu'il a bien compris l'intention communicative de l'enfant en faisant ainsi un retour immédiat sur sa production :

> "Adults use repetition, typically with rising intonation, with children, to check on the intention being expressed by the child, and to initiate any repairs needed. /…/ Adults could use repetition to clarify children's intentions and so preserve the Cooperative Principle. They could also repeat what the child has just said in order to ratify what children say when their intentions are clear, thereby simultaneous indicating to the child exactly what it is that the adult has understood" (Clark & Bernicot, 2008: 4).

Ce processus le conduisant à devenir un partenaire conversationnel pertinent serait, selon Ochs, fortement ancré dans un ensemble de pratiques culturellement marquées :

> "Beliefs and assumptions about the social universe (including language) constitute a resource for interpreting and expressing speaker's intentions. An essential part of becoming

[125] Tomasello, Carpenter *et al.* (2005) définissent cette notion comme étant des "collaborative interactions in which participants have a shared goal (shared commitment) and coordinated action roles for pursuing that shared goal".

communicatively competent is acquiring background knowledge that interlocutors (in one's speech community) take for granted" (Ochs, 1979: 10).

L'enfant, en tant que membre d'une communauté linguistique donnée, doit donc se construire une représentation précise de ce que souhaite communiquer le locuteur d'un message. D'après une étude de Ackerman (1986) reprise par Gombert (1990: 133), il se fonderait à la fois sur le message lui-même et sur des indices intonatifs. L'expérience consistait à observer la capacité de sujets de 7 à 18 ans à comprendre l'intention sarcastique d'un message. Dès 7 ans, 75% des enfants jugent pertinemment l'intention du locuteur, ce taux s'élève à 81% pour les enfants de 10 ans, et monte jusqu'à 90% chez les jeunes adultes. L'étude montre en outre que les enfants les plus jeunes semblent se fonder pour une part sur les indices intonatifs puisque l'intention ironique n'est plus perçue que dans 60% des cas dans des messages privés de marques prosodiques caractéristiques de l'ironie[126].

Néanmoins, si la prise en compte des intentions de l'autre est précoce (l'étude qui précède atteste d'un pourcentage de reconnaissance déjà élevé à 7 ans), la capacité consciente de faire des choix stylistiques stratégiques semble intervenir plus tardivement. D'après Bates & MacWhinney (1979), les informations pragmatiques à appréhender dans la communication comprennent, entre autres, les statuts relatifs des interactants, la relative nouveauté des informations engagées, les informations contextuelles (*background*), et les intentions communicatives du locuteur. Ces dernières dépendent et influencent en retour un certain nombre de paramètres de l'échange tels que les choix de langues ou de styles (Gumperz, 1982a). Ces choix ont un sens pour le locuteur et il les effectue pour produire certaines significations en fonction de ce qu'il se représente du lien entre les codes et les effets sur l'auditoire. D'un point de vue développemental, on peut se demander comment et à quel âge se construit ce lien entre le style et le sens dans l'interaction.

Il apparaît donc que la prise en compte des intentions communicatives de l'autre ainsi que les siennes propres soit un processus initié très précocement au cours des interactions avec l'adulte et l'environnement. On sait néanmoins assez mal à quel âge l'enfant devient pleinement conscient qu'il peut être un stratège dans l'échange. Il nous semble que le caractère d'intentionnalité qui a été décrit ici dépasse la pure production et engage le processus de développement métapragmatique en cela qu'il s'apparente à l'émergence d'une stratégie verbale, plus ou moins conscientisée, chez les locuteurs. Nous interrogerons plus spécifiquement cette question de la dimension métapragmatique au paragraphe IV.2.4.

Si la prise de conscience de l'autre en tant qu'individu-interlocuteur contribue à la construction des représentations sur le style, la reconnaissance de l'autre en tant qu'acteur social, représentant symbolique d'un groupe, semble également être une étape essentielle. La problématique de la construction des rôles sociaux va nous permettre d'aborder cette dimension polyphonique constitutive de l'interaction.

---

[126] En miroir, cette attention portée à l'intention communicative du locuteur peut aussi brouiller la compréhension du message puisque, d'après Gombert (1990), les enfants jusqu'à 7 ans privilégient ce qu'ils savent ou croient savoir de ce que le locuteur souhaite communiquer, par rapport au contenu objectif du message lui-même.

### IV.2.2. La construction symbolique des rôles sociaux et leur mise en scène dans les jeux d'imitation du langage adulte

C'est en inversant symboliquement les rôles des interactants que l'enfant apprend à se considérer lui-même comme un agent intentionnel, et qu'il intègre la dimension intersubjective de l'interaction, processus que Tomasello nomme "apprentissage par inversion des rôles" (*role reversal imitation*) (Tomasello, 2003). Le développement métapragmatique de l'enfant s'appuie sur sa capacité à pouvoir prédire la propension de l'interlocuteur à collaborer, percevoir positivement un message, y répondre par l'affirmative.

D'après Bates (1976) ou encore Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan (1977), endosser des rôles sociaux différenciés, être capable de se décentrer afin de faire l'expérience de la perspective et du point de vue de l'autre, met en lumière cette compétence et participe de sa construction :

> "Children's awareness of the discourse structures employed in roles other than those they normally enact themselves appears typically in role-playing games" (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977: 11).

Bates (1976) considère que, dès les premiers signes d'une sensibilité à la politesse, les enfants pourraient, particulièrement dans certaines cultures où les relations hiérarchiques sont très prégnantes dans la société[127], associer certaines formes à des locuteurs particuliers, identifiés par des signes extérieurs repérables, par exemple avec des requêtes polies associées à des personnes aux cheveux grisonnants :

> "The prediction is made here that in such cultures, very early manifestations of respect language will be bound to concrete situations and specific listeners, or to classes of situations and listeners that are divided according to observable characteristics - e.g., all grey-haired people are called '(X)-san" (Bates, 1976: 323).

Pour Goffman (1973 [1959]: 24) un rôle social est "l'actualisation de droits et de devoirs attachés à un statut donné" et un même locuteur est amené à jouer un grand nombre de rôles selon les situations. Bernstein (1975 [1971]) définit cette notion comme une "constellation de significations culturelles partagées qui permettent aux individus de nouer des formes d'interactions stables, cohérentes et publiquement reconnues". La construction symbolique des rôles sociaux, et des styles qui peuvent leur être associés de manière plus ou moins stéréotypique, participe bel et bien à la construction des jugements sur la variation stylistique[128], déclarations fondées sur la reconnaissance de locuteurs emblématiques d'une variété donnée, souvent à travers leur statut social et/ou leur profession. D'après la psychologue du développement Vandenplas-Holper, cette "prise de rôles"[129] ou "décentration sociale" est un processus mental

> "par lequel le sujet est introduit progressivement aux différents rôles - familiaux, extra-familiaux, professionnels... - qu'un membre adulte d'un groupe social doit maîtriser" (Vandenplas-Holper, 1979: 78).

Ochs (1979: 13) ajoute que les rôles sociaux et statuts respectifs des interactants induisent des droits et devoirs chez le locuteur, droits et devoirs que l'enfant doit apprendre à connaître pour produire et interpréter des énoncés appropriés.

---

[127] L'auteure prend l'exemple de la société japonaise dans laquelle existe un "style honorifique" spécifique.
[128] Nous reviendrons sur cette question dans notre partie empirique (*cf.* § V).
[129] Cette notion a son origine dans la théorie de l'interactionnisme symbolique de Mead (1963 [1934]).

Ces rôles sociaux sont construits en interaction avec autrui, famille ou pairs, et constituent un ensemble de représentations partagées par les membres d'un même groupe social. Au cours du développement de l'enfant, le processus évolue de rôles morcelés, relatifs à des situations ou des personnes bien particulières, pour progressivement s'organiser en système propre à un groupe social dont l'enfant pourra alors adopter les normes. D'après Goffman (1973 [1959]), le répertoire du locuteur se construirait à partir de bribes de représentations (théâtrales) lui permettant d'improviser de manière contrôlée l'ensemble des rôles qu'il a à endosser dans ses conversations quotidiennes et dont il ne peut connaître le texte et la mise en scène par cœur. Ces bribes de rôles et de scènes seraient intériorisées au fil des représentations auquelles l'enfant assiste et participe, à partir de routines adultes lui permettant d'expérimenter une réalité avant d'y être lui-même ensuite confronté (Tomasello, 1999). Le processus se fonde en partie sur la construction et la reconnaissance de locuteurs emblématiques puisque :

> "Lorsqu'ils n'ont aucune connaissance préalable de leur partenaire, les observateurs peuvent tirer de sa conduite et de son apparence des indices propres à réactiver l'expérience préalable qu'ils peuvent avoir d'individus à peu près semblables ou, surtout, propres à appliquer à l'individu qui se trouve devant eux des stéréotypes tout constitués" (Goffman, 1973 [1959]: 11).

Il semblerait donc que le jeune enfant construise une compréhension du monde social qui l'entoure et qu'il identifie certains rôles sociaux, voire qu'il soit en mesure d'associer ces rôles à des manières de parler spécifiques. Cette capacité que construit l'enfant d'endosser lui-même des rôles sociaux en situation d'interaction est d'ailleurs considérée comme l'une des principales habiletés sous-tendant les premiers comportements de communication. Gombert s'appuie sur les résultats de Martlew (1978) qui a observé les discours spontanés d'un enfant de 5 ans et demi jouant seul, avec un pair, ou avec sa mère, pour conclure que :

> "L'enfant reconnaît le rôle qui est requis de lui dans chaque situation, habileté qui serait un prérequis de la capacité à réaliser que le destinataire peut comprendre le monde différemment que le comprend le locuteur. /…/ L'adoption de rôles sociaux semble donc relativement précoce /…/ [même si] ces habiletés précoces semblent tout de même limitées" (Gombert, 1990: 144).

Le processus permettant d'aboutir à la capacité de se décentrer de son propre discours pour prendre conscience des intentions communicatives du destinataire se construirait donc dans une dynamique qui articulerait assez précocement la construction interne de stéréotypes sociaux et la capacité à se projeter soi-même dans ces mêmes stéréotypes en tant que locuteur (Tomasello, 2003).

Néanmoins, au-delà des différentes étapes d'acquisition, l'idée est que l'adaptation à l'interlocuteur s'appuierait sur ce que le locuteur perçoit des intentions de l'autre, en relation avec des rôles et stéréotypes sociaux construits plus précocement, et intégrés sous la forme d'une connaissance implicite des règles d'usage. Nous nous référons de nouveau à Martlew (1978), repris par Gombert (1990), pour suggérer que cette perception de plus en plus nuancée des rôles sociaux et des intentions communicatives sous-tendrait la prise de conscience de la possibilité de moduler volontairement ses formulations :

> "L'enfant passerait d'une perception globale du rôle de l'interlocuteur à une division en catégories larges (adulte/enfant - inconnu/familier) puis de plus en plus fines" (Gombert, 1990: 144).

Ce processus se traduirait par le passage d'ajustements automatiques aux contextes sociaux vers un usage plus proactif et stratégique de la langue intégrant une dimension d'innovation et d'initiative.

Cette connaissance sociale que développe l'enfant concerne à la fois la compréhension des comportements d'autrui (intentions, émotions, perceptions, valeurs et normes morales, etc.), les relations d'amitié, et l'image de soi. Hollos (1975), cité par Vandenplas-Holper (1979: 108), a étudié les relations entre pairs et entre enfants et adultes, chez des sujets âgés de 7 à 9 ans vivant dans des milieux sociaux différents (habitations rurales isolées, communautés villageoises et villes). Il ressort de son travail qu'une quantité limitée d'interactions sociales serait associée à des capacités de décentration sociale faible, ce qui rejoindrait l'idée selon laquelle la diversité et la richesse des fréquentations sociales serait un facteur d'élargissement des répertoires langagiers. Comme le soulignent Ely & Berko-Gleason (1995: 253) : "reciprocal roles are played by both children and adults in the socialization process". Ainsi, le fait, pour un enfant, de devenir familier de certaines variétés, suppose d'y avoir été exposé largement au cours des interactions avec son entourage, de les avoir pratiquées fréquemment et d'en connaître les valeurs sociales.

Globalement, on note qu'un ensemble de facteurs congruents agissent sur la capacité du jeune enfant à se décentrer et à construire les rôles sociaux, entre autres le comportement des adultes dans la famille (par exemple leur préoccupation pour les problèmes sociaux), la verbalisation par les adultes de leurs propres sentiments, les renforcements positifs et incitations dirigées vers l'enfant quand il manifeste des attitudes altruistes, mais aussi la quantité d'interactions avec les pairs. Vandenplas-Holper précise que :

> "les conflits entre pairs peuvent constituer une occasion privilégiée pour comprendre le point de vue et les sentiments d'autrui /…/ [et que] contrairement aux observations anciennes de Piaget (1972 [1923]), les enfants réagissent empathiquement ou sympathiquement dès les toutes premières années de la vie et que, à l'âge de l'école maternelle, leurs interactions sociales et leur langage sont déjà largement non égocentriques" (Vandenplas-Holper, 1979: 118).

Or, cette intériorisation des rôles potentiellement présents dans les échanges peut être observée de manière privilégiée au cours de jeux parodiques du langage adulte, mises en situations propices à l'émergence de certaines représentations chez les enfants. En effet, le fait que certaines représentations se construisent en lien avec des rôles sociaux observés et intégrés comme des stéréotypes sociaux corrélés à des stéréotypes langagiers est une hypothèse qui peut se révéler productive au regard des jeux d'imitation qu'affectionnent spontanément les enfants[130] (faire comme si on était au téléphone, faire comme si on était la maîtresse, faire comme si on était un chevalier, etc.)[131]. En effet, ces prises de rôles ludiques ressemblent à des répétitions en miniature de la grande scène de la communication interpersonnelle telle que la conçoit Goffman (1973 [1959]) où, d'une scène à l'autre, chacun présente une image de soi

[130] Ces mises en situations de "faire semblant" ou autres jeux symboliques correspondent à la période préopératoire décrite par Piaget et peuvent donc être observés chez des enfants très jeunes, dès l'âge de 3 ans (Tourrette & Guidetti, 2008).

[131] D'autres recherches fondées sur des mises en scène du même type seront analysées dans le chapitre 3 sous l'angle de la capacité des enfants à s'adapter au destinataire.

compatible avec ce qu'il se représente des attentes de l'autre[132]. D'après les propos de l'auteur concernant la mobilité sociale, il existerait d'ailleurs un lien fort entre le répertoire langagier et le répertoire symbolique :

> "L'ascension sociale implique que l'on donne des représentations appropriées /…/. Une fois que l'on a acquis le répertoire symbolique approprié et que l'on s'est familiarisé avec son maniement, on peut l'utiliser à embellir et à donner de l'éclat aux représentations quotidiennes, en leur conférant un style socialement valorisé" (Goffman, 1973 [1959]: 41).

Les parodies, telles que les conçoit Blanche-Benveniste (2003), nous semblent constituer des mises en scène compatibles avec cette idée. C'est pourquoi, en nous interrogeant sur les jeux de rôles et autres mises en scènes improvisées chez les enfants, nous avons cherché à savoir comment les enfants développent la perception du sens social de la variation, et comment ils parviennent à donner un sens social aux échanges. Il est à noter que le lien entre les rôles sociaux, la variation stylistique et les facettes de l'identité du locuteur est très fort. Beeching rappelle que :

> "l'identité n'est ni catégorielle, ni fixe. On peut se comporter plus ou moins comme un bourgeois, plus ou moins comme une femme, etc. en fonction de ce qu'on fait et avec qui" (Beeching, 2007: 78-79).

Cette articulation des trois dimensions met en lumière la complexité du phénomène variationnel *intra-locuteur*, le locuteur se faisant l'écho polyphonique de rôles sociaux variés et mobiles selon les échanges. Si le lien entre variation stylistique et identité sera davantage décrit au chapitre 4, nous allons examiner ici le lien entre variation stylistique et perception des rôles sociaux, ainsi que la construction de ce lien au fil de l'enfance.

Tout d'abord, nous nous référerons à Auger (1997) qui remarque qu'avant 3 ans les enfants ont déjà conscience de la valeur sociale de certaines variantes, et que des enfants "jouant au docteur" vont avoir recours au *ne* de négation alors qu'ils ne l'emploient pas dans leur langage quotidien.

Dans le même ordre d'idée, Blanche-Benveniste (1998: 10) relève le "contraste entre ce qu'il est convenu d'appeler 'la pauvreté de langage' obtenue dans des situations naturelles spontanées et la grande variété obtenue dans la situation factice de parodie". Les jeux de parodie sont des jeux traditionnels chez l'enfant qui aime jouer à faire semblant, faire comme s'il était "Untel", se déguiser virtuellement ou non pour imiter le monde des adultes (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977). Selon Blanche-Benveniste, ces parodies permettent à l'école de travailler le "langage du dimanche" avec les enfants, et donc d'élargir leur éventail stylistique. On retrouve cette même idée chez Ervin-Tripp (1991) ou encore Blum-Kulka, qui montre à quel point ce type d'échanges est utile pour enrichir son répertoire :

> "The voicing enactments of pretend play serve the immediate needs of the play, while also affording children opportunities for practicing a wide variety of register talk and register shifts, with the possible outcome that they adopt the language of the enacted voices as their own and so enrich their own discursive repertoire" (Blum-Kulka, 2004: 209).

---

[132] Le fait de se référer aux rôles sociaux dans l'apprentissage du langage n'est pas sans rappeler la réflexion de Bourdieu (2001: 121) : "L'apprentissage de la langue s'accomplit par familiarisation avec des personnes jouant des rôles sociaux dont la dimension linguistique n'est qu'un aspect".

Une des recherches les plus abouties dans ce domaine est celle de Slosberg Andersen (1990) qui met en relief les nombreuses adaptations stylistiques que les enfants effectuent dans des situations de jeux de rôles. L'auteure, partant du constat que les enfants à partir de trois ans font l'expérience de situations de communication variées (médecin, crèche, école, magasins, etc.) et d'interlocuteurs différents (âge, sexe, statut, familiarité), s'interroge sur la manière dont ces expériences se traduisent dans leur langage. Étant donné que les enfants sont, naturellement dans leur vie de tous les jours, exposés à un éventail restreint de situations (contrairement à certains adultes qui sont naturellement amenés à incarner un grand nombre de rôles sociaux du fait de leur activité professionnelle par exemple), l'auteure utilise une situation expérimentale pour mettre en lumière les éventuelles connaissances sociolinguistiques "passives" des enfants. Elle a donc recours à une mise en scène impliquant des marionnettes à main symbolisant différents rôles sociaux, les enfants étant chargés de prêter leur voix à deux marionnettes sur les trois utilisées dans chaque mise en scène (la troisième marionnette est manipulée par l'adulte enquêteur) :

- une situation familiale, avec le père, la mère, et un jeune enfant "qui vient d'apprendre à parler",
- un cabinet médical, avec un médecin, un/e infirmier/ière, et un malade,
- et une salle de classe, avec un enseignant et deux enfants.

Son étude implique vingt-quatre enfants âgés de 4;1 à 7;1 ans de milieu social intermédiaire ou favorisé. L'analyse des productions des enfants jouant le rôle des différents membres de la famille montre que tous ont produit des différences de registres en lien avec les rôles incarnés : l'enfant ne parle pas comme l'adulte, le père ne parle pas comme la mère. Si ce type d'expérimentation ne peut réellement nous renseigner sur les usages effectifs spontanés des enfants, ils nous renseignent malgré tout à la fois sur l'amplitude stylistique potentielle des répertoires (amplitude qui peut rester invisible à l'enquêteur en situation naturelle de vie), et sur la représentation stéréotypique que l'enfant se fait du monde social qui l'entoure et au sein duquel il interagit.

Clark (1978) ou encore Ervin-Tripp *et al.* (1990) relèvent que les nombreuses auto-corrections et commentaires rectificatifs faits par les enfants pour corriger les mises en mots des rôles sont des moments précieux pour comprendre comment les enfants s'approprient certains comportements sociaux. Ainsi, les enfants émettent des jugements sur les propriétés symboliques des rôles en lien avec les verbalisations, comme dans l'exemple cité par les auteurs où un enfant corrige son partenaire de jeu en lui reprochant : "You can't say 'honey', I'm the mommy".

Ainsi, les jeux d'imitation du langage adulte sont à la fois des moments privilégiés pour observer l'étendue des répertoires stylistiques enfantins, et la mise en lumière de la représentation que se font les enfants du monde des adultes et des rôles sociaux qui le structurent :

> "In pretend play, preschool and school-age children not only coordinate perspectives by role-enactments co-constructed on purported ways of speaking of real-life adult characters, they also find prosodic and lexical means for parodying the adult roles, so displaying their own role detachment and agency. /…/ From a discursive point of view, it entails a growing awareness of the social aspects of language and a developing capacity for exploiting the different modes of speech representation to meet multiple functions in various genres" (Blum-Kulka, 2004: 200).

L'enfant est donc précocement sensible aux rôles sociaux et au fait que les façons de parler diffèrent d'un rôle à l'autre (les nombreuses auto-corrections[133] et ajustements en cours de production le démontrent), même s'il n'en connaît pas toujours les caractéristiques linguistiques correspondantes d'une part, et s'il n'est pas nécessairement capable de verbaliser et d'expliciter ses choix d'autre part. Néanmoins, si ces mises en situation nous renseignent sur la manière dont l'enfant se construit une certaine représentation du monde social qui l'entoure, les productions elles-mêmes et les ajustements stylistiques observés ne peuvent présager de la nature réellement métalinguistique de ces variations. Il s'agirait plutôt, pour reprendre la terminologie de Gombert, de la mise en relief de *comportements épipragmatiques* correspondant, chez les enfants de moins de 7 ans, à des connaissances encore implicites ou semi-conscientes, que l'auteur qualifie de "connaissances déclaratives inconscientes". Ces comportements oscillant entre le déclaratif et le procédural s'expliqueraient, à ce stade, par l'incapacité de l'enfant à dissocier le langage de son contexte de production, le langagier de l'extra-langagier :

> "Avec la constitution d'un système de règles d'emploi de la forme linguistique concernée, l'enfant acquiert progressivement, au cours de cette phase, la possibilité de se référer implicitement à un contexte prototypique. Ce contexte, qui correspond au dénominateur commun des contextes réels les plus fréquents d'occurrence de cette forme, pourra servir de référence lorsque le contexte actuel n'est pas familier (en particulier dans les situations expérimentales formelles). /…/ Les 'connaissances déclaratives inconscientes' ne pouvant se manifester que dans les actions du sujet (elles ne sont pas descriptibles verbalement), la distinction entre connaissances déclaratives et procédurales semble, encore à ce niveau, non pertinente" (Gombert, 1990: 245-246).

Les stratégies verbales et stylistiques utilisées dans les situations de parodie seraient donc encore assez peu conscientisées, dénotant néanmoins une *compétence épipragmatique* "pré-métapragmatique" se précisant après l'âge de 7 ans[134].

Si la construction symbolique des rôles sociaux est un élément central de la capacité à juger les variétés, le développement moral doit également être pris en compte, entre autres du fait de la prégnance des notions de politesse dans le processus évaluatif des styles.

### IV.2.3. Le développement moral de l'enfant : concevoir le bien et le mal parler

Les représentations de la norme sont, comme celles des rôles sociaux, au cœur des jugements sur la variation stylistique, entre autres à travers les notions de *bien* et de *mal* ("bien / mal parler"). C'est pourquoi il peut être éclairant de mieux connaître les étapes et modalités de construction de ces représentations chez l'enfant.

Ce sont les parents qui déterminent pour le petit enfant si un acte est moral ou s'il ne l'est pas. L'étude de Hoffman (1975), reprise par Vandenplas-Holper (1979: 110), montre que les parents

---

[133] Gombert (1990: 245) parle d'*auto-corrections épilinguistiques*. Ce terme est emprunté à Culioli (1968) et désigne une activité métalinguistique inconsciente.

[134] Gombert (1990: 141) considère en effet que la nature métalinguistique de ces adaptations est "incertaine", ce qui ne signifie pas que l'on soit certain qu'elle ne l'est pas. Ajoutons que, quoi qu'il en soit, seuls les discours *sur* sont à même d'attester clairement de la *conscience métapragmatique* des locuteurs.

agissent sur le développement de l'enfant sous trois angles différents : ils fournissent des pratiques à imiter, ils éduquent leurs enfants en encourageant les pratiques désirables et en décourageant les pratiques indésirables, et ils entretiennent avec leurs enfants des relations plus ou moins affectivement gratifiantes. L'autorité adulte valorise les actes jugés justes et sanctionne les "mauvais" comportements, par le biais des réprimandes et/ou des punitions. Le jeune enfant se soumet donc à des règles dont il ne comprend pas nécessairement la nécessité (stade de la morale hétéronome) alors qu'en grandissant il intériorise ces règles et intègre leur utilité sociale (stade de la morale autonome[135]). Il s'affranchit des contraintes jugées arbitraires imposées par les adultes et admet que les règles sont modifiables suivant les situations et les besoins. Ainsi :

> "Les jugements, quant au caractère juste ou injuste d'une action, sont basés non plus sur les conséquences matérielles de l'acte, mais sur la prise en considération des intentions" (Vandenplas-Holper, 1979: 125).

Les recherches de Rakoczy, Warneken *et al.* (2008) tendent à montrer que les enfants de 2/3 ans ont déjà une compréhension fine des règles et de leur utilité sociale. Ces auteurs ont placé 24 enfants de 2 ans et 24 enfants de 3 ans en situation de jeu en faisant intervenir une marionnette "tricheuse" qui enfreint les règles. La comparaison avec une situation témoin où la marionnette intervient mais en respectant la règle du jeu montre des réactions significatives d'une perception déjà bien construite de la norme, en particulier chez les enfants de 3 ans. En effet, les enfants, surtout les plus âgés, réagissent explicitement aux interventions inadéquates de la marionnette en produisant des commentaires normatifs du type : "No ! It does not go like this !" ou "No ! Don't do it that way !" lorsque la marionnette intervient à mauvais escient, et ne le font pas lorsqu'elle interrompt le jeu en respectant les règles.

Selon Ervin-Tripp *et al.* (1990), les enfants dès 5 ans savent manipuler les conventions et savent auprès de qui il convient de le faire. Ils ont même réalisé que la politesse n'était pas forcément la meilleure stratégie pour obtenir satisfaction dans le cas d'une requête délicate, la politesse pouvant être contre-productive dans ce cas puisqu'elle met en avant le caractère coûteux de la demande. Ce type de comportements montre bien que les enfants intègrent assez tôt les normes sociales, voire qu'ils sont capables de les manipuler à dessein pour atteindre leurs objectifs, en fonction des situations et des enjeux de l'échange.

Néanmoins, cette illustration de l'intériorisation des normes chez de très jeunes enfants ne permet pas de conclure qu'ils font une distinction claire entre norme arbitraire et fonctionnelle. Aussi, il semblerait que les premières manifestations de la politesse vers 2;6 (le "s'il te plaît", et les intonations essentiellement) correspondent au début de l'intériorisation des règles de moralité hétéronome sous l'influence explicite et coercitive des parents[136], alors que des formes plus élaborées de politesse n'apparaissent que plus tard, avec une intériorisation des règles morales et conversationnelles, concomitamment au développement d'une réflexion métapragmatique :

> "A concept of morality, and a metapragmatic capacity, will allow children to derive a rule that some speech acts are better than others, regardless of their relative economy of informativeness. The late polite forms will of course necessarily be based on these earlier

---

[135] (1976) parle de morale pré-conventionnelle, conventionnelle et post-conventionnelle.

[136] Nous reviendrons au chapitre 3 § I.3 sur l'influence que les discours normatifs parentaux peuvent avoir sur les usages langagiers de l'enfant.

> developments. But the conditional forms, the various indirect speech acts /.../ require an ability to predict the listener's knowledge of conversational rules" (Bates, 1976: 322).

Bates (1976) a fait passer une tâche de jugement sur la politesse de certaines formes à des enfants entre 3 et 6 ans. Elle constate que le "s'il te plaît" ainsi que les marques intonatives sont identifiées comme polies à partir de 4 ans, alors que l'usage du conditionnel et de termes d'adresse spécifiques ne sont reconnus comme polis que vers 5 ans[137] :

> "Counterfactual conditional verbs, for example, are not mastered by Italian children until around 5 years of age on the average. /.../ While an ability to recognize politeness and tune up an utterance to make it more polite is apparently developed by age 3 to $3^{1/2}$, the ability to reason about why one item is more polite than another, or to identify actively which element in an item makes it more polite, does not appear until $4^{1/2}$ to 5 years" (Bates, 1976: 331-332).

Il semblerait de plus que les jugements suivent une évolution comparable aux productions : les formes reconnues tardivement comme polies sont aussi celles qui sont produites le plus tardivement, à l'exception des requêtes interrogatives, produites très précocement par les enfants, dès 1;6, mais reconnues tardivement comme plus polies que les formulations impératives. Pour l'auteure, les premiers jugements sur le caractère poli de certaines formes sont à mettre en lien avec le développement du sens moral chez l'enfant (*cf.* § IV.2.3), tandis que les prises de conscience plus tardives correspondraient au stade opérationnel concret piagétien dans la mesure où elles requièrent une capacité d'objectivation et de distanciation permettant de prendre en compte le point de vue de l'interlocuteur.

D'ailleurs, pour Vandenplas-Holper (1979), l'évolution de la morale hétéronome à la morale autonome s'opèrerait seulement entre 6 et 12 ans. Par exemple, dans un contexte de jeu collectif, un enfant de 6 ans considère que les règles sont imposées de l'extérieur et par là-même immuables, alors que vers 10/11 ans, l'enfant admet qu'une règle est consentie mutuellement, que la respecter dépend de sa propre loyauté envers le groupe, et qu'elle peut être amendée si la décision est prise de manière démocratique, par des adultes comme par des enfants (Vandenplas-Holper, 1979: 128-129).

Certains travaux portant sur la politesse et la capacité à formuler des demandes indirectes vont également dans le sens d'une *conscience métapragmatique* tardive (Cherry Wilkinson, Cherry Wilkinson *et al.*, 1984 ; Axia & Baroni, 1985 ; Gombert, 1990). Ainsi, une des études citées par l'auteur met en scène des enfants de 5 à 10 ans à qui l'on demande d'attribuer des demandes polies ou impolies, soit à un locuteur s'adressant à un adulte, soit à un locuteur s'adressant à un enfant. Les chercheurs constatent qu'il faut attendre l'âge de 7 ans pour qu'une majorité des demandes polies soient attribuées au locuteur s'adressant à un adulte, et l'âge de 9-10 ans pour que les premières justifications en termes de respect dû à l'adulte soient verbalisées.

Gombert (1990: 145-147) conclut donc de l'ensemble de ces recherches que "l'utilisation des demandes indirectes précède développementalement leur maîtrise consciente de la part de l'enfant", et que, si des demandes polies sont produites très tôt par "conditionnement social", "ce n'est que tardivement que l'enfant devient clairvoyant sur les déterminants de cet usage".

---

[137] Les enfants reconnaissent alors comme plus polie une demande au conditionnel comme "je voudrais un gâteau", qu'une demande à l'indicatif présent comme "je veux un gâteau".

Au final, il semble que la prise de distance réflexive sur la norme soit corrélée au développement des compétences langagières de l'enfant en cela qu'il reconnaît plus tôt les formes intonatives et les formules de politesse telles que le "s'il te plaît", que des affixes flexionnels du conditionnel par exemple, de même qu'il n'acquiert que tardivement la capacité à verbaliser ses jugements et à se justifier explicitement sur ce qu'il juge bon ou mauvais.

Notons, en outre, que le développement de la notion de *bien* et de *mal* ne dépend pas que des adultes. En effet, la fréquentation des pairs et l'intégration à des groupes sociaux de plus en plus variés, aident l'enfant à relativiser les normes, et à concevoir que leur respect est contextualisé[138] :

> "C'est surtout dans le groupe des pairs que se fera l'expérience de l'égalité et de la coopération et que se développera le respect mutuel, indispensables l'une et l'autre pour accéder à l'autonomie /…/ Dans le passage de la morale hétéronome à la morale autonome, le rôle primordial revient aux pairs" (Vandenplas-Holper, 1979: 132).

L'auteure insiste donc sur le fait qu'un cadre social *pluraliste* (opposé à un cadre social *monolithique*) favorise le développement moral de l'enfant.

Après avoir fait un tour d'horizon des éléments du développement psychosocial de l'enfant qui nous semblent centraux dans la construction des représentations stylistiques - à savoir la prise de conscience progressive de ses propres intentions communicatives à partir de l'intériorisation précoce du principe même d'intentionnalité dans la communication, la construction des rôles sociaux et le développement moral (lié entre autres aux conduites de politesse) - nous allons aborder plus précisément la question de la construction de la *compétence métapragmatique*.

### IV.2.4. La *compétence métapragmatique* chez l'enfant : de la semi-conscience de la variation au *savoir-dire*[139] sur la variation

La dimension métacognitive liée à la conscience de la variation stylistique[140] peut être définie comme la maîtrise consciente des règles sociales du langage telle qu'elle peut s'observer dans les commentaires explicites sur les usages (Bates, 1976). Il est essentiel de la prendre en compte si l'on s'intéresse à la dimension stratégique des productions puisque la *souplesse stylistique*, en tant que capacité à réagir mais aussi à agir sur le monde, suppose une conscience des possibles. De plus, les représentations que le locuteur se construit de lui-même et de lui en relation avec

---

[138] Par exemple, l'enfant réalise que les pratiques éducatives sont différentes chez les parents des autres, chez ses propres parents, chez d'autres membres de la famille ou du groupe. Cette découverte lui permet de s'apercevoir que les règles ne sont pas universelles ni immuables : elles sont parfois divergentes et leur justesse dépend bien souvent du contexte (Vandenplas-Holper, 1979: 132).

[139] Nous reprenons cette formulation à Boutet, Gauthier *et al.* (1985).

[140] Notre étude sur les représentations de la variation a précédé celle des usages stylistiques pour les raisons méthodologiques évoquées au chapitre 1. De ce fait, la question de l'acquisition des compétences communicatives sera abordée au chapitre 3, en raison du lien évident avec l'étude 3 qui concerne les usages stylistiques des sujets enquêtés. C'est donc en quelque sorte en mettant la charrue de l'acquisition du *métapragmatique* avant les bœufs de l'acquisition de la *compétence pragmatique* elle-même que nous traiterons ici du développement métapragmatique de l'enfant. Malgré cette divergence entre la progression thématique de nos recherches et une progression plus (chrono)logique, ce paragraphe traite du développement de la conscience métalinguistique, étape essentielle d'un raisonnement qui nous a amenée à construire une expérimentation large sur les représentations de la variation stylistique chez les enfants.

l'autre dans une situation donnée vont fortement influencer les pratiques langagières, à travers ce que le locuteur connaît, perçoit, attend et comprend, de la situation d'interaction. Comme le souligne Goffman :

> "Quand une personne se présente aux autres, elle projette, en partie sciemment et en partie involontairement, une définition de la situation dont l'idée qu'elle se fait d'elle-même constitue un élément important" (Goffman, 1973 [1959]: 229).

Néanmoins, la notion de *compétence métapragmatique* est problématique à observer : si les discours sur la variation peuvent attester d'une attitude réflexive concernant les stratégies stylistiques, comment prouver l'existence d'une *conscience métapragmatique* précoce, à des âges auxquels les développements cognitifs et langagiers ne permettent pas à l'enfant de faire une démonstration explicite de sa compréhension du monde ? Comme le font remarquer Levelt, Sinclair *et al.* (1978), Clark (1978) ou encore Slobin (1978), le degré d'explicitation, donc la mise en mots, est une variable pivot dans la reconnaissance des compétences métalangagières. Boutet, Gauthier *et al.* abondent dans ce sens en considérant qu'il faut :

> "admettre que l'activité langagière des tout jeunes enfants s'accompagne nécessairement d'une activité épilinguistique, bien que cel1e-ci ne se réalise pas dans des énoncés ou des discours à *caractère* métalinguistique, c'est-à-dire bien qu'on n'en ait pas de traces verbales" (Boutet, Gauthier *et al.*, 1985: 13).

Comme nous l'avons évoqué aux paragraphes précédents, de même que les auto-corrections, les hétéro-corrections, ou les jeux de langage témoignent d'une conscience épi/métalinguistique chez les très jeunes enfants dès 2 ans, certains comportements, tels que les modulations effectuées lors des jeux parodiques de "parler comme", sont les signes forts d'une *conscience métapragmatique* de la variation (Clark, 1978). Il est toutefois délicat de conclure à une réelle *compétence métapragmatique vs épipragmatique*, dans la mesure où la fixation d'une limite entre semi-conscience et conscience réelle est tributaire des compétences de verbalisation. Ce problème revenant à se demander si une conscience de la variation peut exister sans une capacité à la *dire*, et si l'on peut parler de méta-connaissance dans le "royaume flottant" (Saussure, 1985 [1916]: 155) d'une pensée qui n'est pas mise en mots, nous ne nous risquerons pas à trancher sur ce point, la mise en perspective des liens entre langage et pensée dépassant largement les ambitions explicatives de cette thèse. Nous nous contenterons donc d'évoquer quelques études allant dans le sens d'une conscience "à l'état de fermentation"[141] des fonctions et manifestations de la variation stylistique, et nous nous attarderons plus spécialement sur des recherches mettant en lumière une conscience verbalisable plus tardive.

Comme nous l'avons vu avec les jeux parodiques, il est possible d'accéder aux représentations des enfants à travers les adaptations que ceux-ci opèrent au cours de certains échanges. Celles-ci montrent une volonté de moduler les productions en fonction de critères que les enfants auront perçus et intégrés comme pertinents pour la variation, comme l'âge de leur interlocuteur par exemple. Clark (1978) reprend les résultats de Shatz & Gelman (1973) qui observent que, dès 4 ans, des enfants utilisent des tournures différentes pour s'adresser à des enfants plus jeunes ou à des adultes. Auger (1997) compare aussi des enfants de 4 et 8 ans du point de vue de l'adaptation stylistique liée au registre enfantin, c'est-à-dire à la manière avec laquelle on va modifier son discours pour s'adresser à un enfant. Il apparaît que les enfants de 4

[141] Nous empruntons cette expression à la traduction de Hegel : "L'ineffable, c'est la pensée obscure, la pensée à l'état de fermentation, et qui ne devient claire que lorsqu'elle trouve le mot" (Hegel, 1867-1869 [1817] : § 463).

ans possèdent déjà certaines formes du discours adressé à l'enfant, même s'ils "mélangent souvent les simplifications et les structures complexes" (Auger, 1997: 17), alors que les plus âgés recourent adéquatement aux registres appropriés. L'auteure en conclut qu'il y aurait un "retard de la production sur la perception". Cette hypothèse ne nous semble toutefois acceptable que si l'on précise qu'il s'agit d'un retard de la production telle que les adultes peuvent la concevoir et la mettre en œuvre. En effet, la production, si elle n'est pas évaluée suivant des critères de réalisation adulto-centrés, reste en avance sur la conscience de la valeur sociale des variantes.

Lafontaine (1986: 67) insiste à ce sujet sur l'écart entre "compétence" et "conformité" : les enfants se montrent "désireux de moduler leur discours selon les caractéristiques sociales du contexte, même si, dans cette modulation, ils n'utilisent pas toujours les moyens canoniques adultes". Le fait que les enfants peinent à produire des styles linguistiquement cohérents et à conserver par exemple des variantes standard tout au long de l'échange est un des constats de Slosberg Andersen (1990). Lafontaine généralise cette observation aux adultes :

> "Même si le locuteur est conscient du fait que certaines variables de la situation appellent certains types de variations, il peut se révéler incapable de produire les formes requises, car celles-ci ne font pas partie de sa compétence à communiquer" (Lafontaine, 1986: 14).

Ce constat n'est donc pas censé signifier que la production conçue hors de considérations normatives est postérieure à la perception : de nombreuses études montrent plutôt que les ajustements automatiques inconscients sont très précoces alors que la conscience des phénomènes apparaîtrait plutôt tardivement.

C'est ce que semble confirmer l'étude de Greene-Havas (2008). Les 138 jeunes enfants entre 3 et 5 ans de son enquête écoutent des messages audio enregistrés mettant en scène une marionnette qui pose des questions à différents interlocuteurs représentés sous la forme de photographies. Les registres utilisés par la marionnette sont *formels*, *informels* ou correspondent à du *parler bébé*. Les enfants doivent donc identifier la photographie qui correspond le mieux à la variété entendue, et il leur est demandé de justifier leurs choix. À l'issue de cette expérimentation, l'auteure observe que les enfants de 3 et 4 ans se révèlent incapables de différencier les registres qui leur sont soumis, alors que les sujets de 5 ans réussissent aisément cette tâche, bien qu'ils soient incapables de justifier verbalement leurs choix :

> "there are intuitive, un-expressible reasons that lead young children, especially around the age of 5, to be able to recognize various registers" (Greene-Havas, 2008: 26).

Le débat autour du caractère précoce ou tardif du développement de la *compétence métapragmatique*, au-delà de la volonté de la situer à un âge précis[142], semble, si l'on prend en compte un certain degré d'explicitation, aller dans le sens d'une capacité plutôt tardive, et plutôt postérieure aux premières adaptations aux situations. Dans cette optique, le caractère mécanique des ajustements précéderait largement son pôle stratégique. En effet, comme le note

[142] Selon les auteurs, les âges peuvent fluctuer. Ainsi, par exemple, Bates (1976) semble situer la capacité à émettre des jugements sur la politesse de certaines productions vers 4-5 ans, ce qui est plus précoce que chez Gombert (1990). Cette question du chiffrage précis des étapes d'acquisition nous paraît secondaire, d'autant plus que la variation inter-individuelle rend ces moyennes relativement inopérantes. Les âges que nous donnons permettent tout au plus de donner une idée de la chronologie des stades développementaux. Il est également probable que les conceptions des différents auteurs sur ce que comprend la *compétence métapragmatique* soient différentes, d'une compétence relativement implicite à une compétence plus construite.

Gombert (1990: 127), un grand nombre de composantes de cette capacité réflexive sur les productions socialement situées ne sont acquises que vers 8 ou 10 ans et les "ajustements précoces constatés dans les situations d'interaction sociale [seraient] de nature non consciente, donc non métalinguistique" (Gombert, 1990: 143). Parmi celles-ci, on trouve la capacité à demander des précisions à propos d'un message lacunaire, capacité qui n'interviendrait que vers 10 ans, ce qui tendrait à montrer que le jeune enfant n'a pas une représentation mentale suffisante du message pour en percevoir les lacunes avant d'essayer d'exécuter les instructions.

Néanmoins, la question des capacités cognitives requises peut limiter la portée de cette observation. D'autres recherches ont observé des phénomènes allant dans le sens d'une maîtrise tardive de la *conscience métapragmatique*. Gombert (1990: 130) reprend une expérimentation de Robinson (1981) qui observe les interprétations que proposent des enfants entre 5 et 8 ans pour expliquer un malentendu entre deux locuteurs et dont l'un d'eux est responsable. L'auteur constate qu'avant 5 ans, les enfants ont tendance à incriminer le destinataire du message qui est soupçonné de ne pas avoir été suffisamment attentif, et qu'il faut attendre 7-8 ans pour que le locuteur soit reconnu comme seul responsable de l'ambigüité de l'énoncé. Cette conclusion tendrait à montrer qu'avant 7 ans, les enfants ne sont pas réellement capables de produire des jugements intégrant la part linguistique des messages.

Chez Boutet, Gauthier *et al.*, on voit que les arguments de type métalinguistique augmentent entre 6 et 12 ans alors que les arguments non métalinguistiques décroissent. Ainsi, dès 6 ans, près des deux tiers des enfants se réfèrent à des critères linguistiques pour juger de ce qui constitue une phrase ou non. Cette étude montre que le passage de l'argument ancré dans le réel extra-langagier vers l'argument *méta* est le

> "résultat d'un processus d'abstraction - conceptualisation et prise de conscience - par lequel les enfants sont de plus en plus aptes à isoler les unités linguistiques et à les envisager en elles-mêmes" (Boutet, Gauthier *et al.*, 1985: 15).

Or, si les enfants commencent à avoir une conscience métalinguistique avant 6 ans, il semblerait que la *conscience métapragmatique* lui soit postérieure. En effet, Gombert (1990: 131) reprend les résultats de plusieurs études analysant la perception des échecs communicatifs par des enfants d'âge scolaire qui vont dans le sens d'une perception plus objective des situations chez les enfants les plus âgés (au-delà de 8 ans) qui sont les seuls à fonder leur analyse sur le langage lui-même. Ainsi, avant 9-10 ans, les enfants seraient influencés par ce qu'ils savent du locuteur (ainsi un enfant est moins crédible qu'un adulte, un adulte réputé stupide moins crédible qu'un adulte "normal"), et s'appuieraient davantage sur ces informations extralinguistiques que sur le message lui-même pour construire leurs jugements.

Des études portant sur la capacité à comprendre des formes non littérales plaident également pour une acquisition tardive des capacités métapragmatiques. Une recherche menée par Bernicot, Laval *et al.* (2007) auprès de 60 enfants de 6, 8 et 10 ans, montre que les enfants comprennent des formes langagières ambigües bien avant d'être capables d'exprimer une réflexion d'ordre métapragmatique de ces dernières. Selon ces auteurs, la capacité à justifier ou expliquer certaines interprétations n'est avérée qu'à partir de 8 ans. L'enquête de Laval (2003), qui s'appuie sur une méthodologie proche de celle de Bernicot, s'accorde avec l'enquête précédente puisqu'elle montre que les enfants de 6 ans s'appuient uniquement sur des indices contextuels pour justifier leurs choix (seul le contexte leur permet de comprendre que ce n'est pas le sens littéral qui doit être privilégié), alors qu'en grandissant, ils se réfèrent de plus en plus

aux conventions linguistiques (évocation pour une forme idiomatique du lien arbitraire entre le sens littéral et non littéral) et de moins en moins aux simples indices contextuels, ce qui correspond d'ailleurs au fonctionnement prédominant chez l'adulte.

Pour Laval comme pour Bernicot, la référence au contexte pour comprendre un énoncé ambigu ou métaphorique est davantage de l'ordre de la *compétence pragmatique*, alors que la référence au lien entre les mots et les intentions communicatives, intentions qui se déduisent donc de manière indirecte, serait de l'ordre du métapragmatique, et ne serait observée qu'à partir de 8 ans.

Concernant les critères évoqués par les enfants pour justifier de l'acceptabilité de demandes polies ou impolies, il semblerait qu'il existe un écart important entre les enfants de 5 ans qui s'appuieraient sur des indices contextuels non linguistiques (comme le tempérament de l'interlocuteur, naturellement plus ou moins enclin à accepter une requête), et les enfants de 10 ans qui seraient eux capables de prendre en considération des traits linguistiques tels que le caractère direct ou indirect d'une demande :

> "Ce qui semble se produire entre ces deux âges, c'est un passage d'un simple jugement des chances d'efficacité d'une action langagière en fonction de la situation d'occurrence à une possibilité de moduler ce jugement par une analyse linguistique de la production constituant cette action langagière. Comme le suggèrent les résultats de Bernicot, ce passage pourrait s'opérer par une réorganisation complète des fonctionnements qui s'accompagne (vers 7 ans) d'une chute de performance, les indices situationnels étant alors délaissés alors que les indices linguistiques ne sont pas encore pris en compte" (Gombert, 1990: 147).

Une expérimentation de Brami-Mouling (1977), portant sur le registre enfantin, menée auprès de 20 sujets de 8 à 12 ans devant raconter une histoire alternativement à des enfants du même âge et à des enfants plus jeunes (de 5 et 6 ans) montre qu'il existe bel et bien un décalage entre les *compétences pragmatiques* effectives et la capacité des enfants à expliciter leurs choix stylistiques. En effet, la richesse des adaptations effectuées avec les interlocuteurs plus jeunes se voit résumée lors de l'entretien à l'évocation d'une ou deux conduites de simplification ou de clarification. Parmi les stratégies observées avec les interlocuteurs plus jeunes, Brami-Mouling cite des modifications prosodiques (tonalité plus forte, pauses, rythme plus lent), mais aussi bon nombre de modifications lexicales ("un tout petit peu ouvert" remplaçant par exemple le terme "entr'ouvert" supposé moins accessible), syntaxiques (emploi plus fréquent de présentatifs) ou encore discursives (suite temporelle plus explicite avec la présence plus importante de connecteurs tels que "et puis", questions rhétoriques empruntées aux lectures partagées "et puis qui c'est qui vient ? un gros chat", réduction du nombre d'anaphores "c'est des petits oiseaux, ils mangent, les petits oiseaux", etc.). Pourtant, lors de l'entretien, lorsque l'enfant doit expliquer à l'enquêteur comment il a fait pour raconter une histoire à un plus jeune que lui, seules des modifications mineures sont évoquées, comme un débit plus lent, ou des mots plus simples ("j'ai dit plus simplement, au lieu de dire des escalopes, j'ai dit de la viande"). D'après l'auteure :

> "Les conduites dont la prise de conscience explicite paraissent être les plus précoces sont l'emploi des moyens prosodiques et celui d'un lexique explicité et simplifié" (Brami-Mouling, 1977: 231).

Elle conclut donc que les enfants sont conscients qu'il est nécessaire d'adapter son discours à l'âge de l'interlocuteur afin d'établir un point de référence commun en réduisant les implicites

permis par une situation de communication symétrique, mais que les nombreux ajustements qui sont effectués sont encore en partie inconscients, ou tout du moins semi-conscients.

On voit bien, avec ces enquêtes, que la capacité cognitive à percevoir des indices complexes et la capacité langagière à les mettre en mots est centrale dans les résultats obtenus, et que ces compétences, qui permettent de juger du caractère réellement réflexif de la connaissance des enfants, ne sont pas avérées chez les enfants de moins de 8 ans. Certains auteurs considèrent même que la *compétence métapragmatique* apparaît plus tard, comme Lafontaine (1986), qui se fonde sur une définition peut-être plus restrictive du phénomène qui suppose déjà un certain degré d'exposition et une familiarisation aux différents usages langagiers, dans et hors du cercle familial. Selon elle, la capacité précoce de l'enfant à faire varier son style ne s'accompagne pas avant 12 ans d'une réelle conscience métalinguistique du statut des variantes, dont le développement nécessite de bien connaître la différence de prestige entre les variétés. À partir de cet âge seulement, l'enfant adopterait des formes linguistiques davantage conformes aux normes subjectives adultes (Lafontaine, 1986: 71).

En définitive, si certains auteurs ont postulé l'existence d'une activité métapragmatique dès 2/3 ans tandis que d'autres ne la situent que vers 8/10 ans, c'est que ce que l'on considère comme étant de l'ordre de la *compétence métapragmatique* est assez mouvant, incluant ou non, selon les auteurs, la capacité à *dire* la variation, plus ou moins spécifiquement, ce critère impliquant de fait une acquisition tardive justifiée par la capacité à tenir un discours abstrait sur des choix langagiers. Cette distinction se retrouve en écho dans les méthodes de recueil de données dans la mesure où des protocoles aussi divers que l'observation de conversations spontanées, les jeux de rôles ou encore les justifications *a posteriori* de choix langagiers peuvent être utilisés pour mettre en lumière les compétences métalinguistiques des enfants. Il s'agit donc de savoir se situer par rapport aux objets d'étude et aux niveaux d'observation afin de ne pas confondre les compétences mises en œuvre, comme le suggèrent Gombert & Colé :

> "le terme 'métalinguistique' a été employé pour référer à différents comportements dont la similitude n'est qu'apparente. Du point de vue de l'activité cognitive, à l'origine des comportements, une distinction doit être faite entre les capacités manifestées dans les comportements spontanés (par ex., le trouble engendré chez le jeune enfant par l'audition d'une phrase agrammaticale) et les capacités fondées sur des connaissances 'mentalisées' et intentionnellement appliquées (par ex., corriger la syntaxe d'un texte écrit). C'est moins une différence de degré qui sépare ces deux ensembles de comportements qu'une référence qualitative dans les activités cognitives elles-mêmes" (Gombert & Colé, 2000: 118).

Les adaptations précoces observées chez l'enfant d'âge préscolaire relèveraient alors plutôt de ce que Gombert appelle des comportements *épipragmatiques*, correspondant à l'intervention manifeste des connaissances du sujet dans les traitements qu'il opère (comme par exemple les autocorrections). Ils correspondent à une phase au cours de laquelle l'enfant opère une forme de contrôle cognitif sur ses productions, tout en étant incapable de dissocier le langage de la situation de production :

> "C'est un ensemble non analysé qui est traité, en aucun cas il n'y a identification consciente des liens existant entre le langagier et l'extralangagier car à aucun moment il n'y a distinction entre les deux" (Gombert, 1990: 156).

Ces phases ne sont néanmoins pas discrètes, et, comme le souligne Kristiansen, la conscience peut être conçue comme une dimension graduelle, intégrant le semi-conscient. La *compétence*

*de réception*, qui combine les représentations de soi, de l'autre, et du sens social créé dans l'interaction, se construit selon une évolution continue, sans rupture brutale :

> "A certain degree of awareness is certainly a prerequisite for active meaning construction, but (though it at first sight sounds ambiguous) this awareness need not be conscious. /…/ Bearing in mind that awareness is a gradable dimension, the following possibilities regarding receptive and active uses of patterns involved in speech categorization and speech perception can now tentatively be outlined:
> a) Hearer locates Speaker socially and regionally on the basis of his/her speech pattern in a general way.
> b) Hearer locates Speaker socially and regionally in more specific ways.
> c) Hearer locates Speaker relative to him/herself.
> d) Hearer changes his/her relative position with respect to Speaker.
> e) Hearer changes his/her speech style towards an existing pattern.
> f) Hearer develops a new style, exploiting existing speech patterns" (Kristiansen, 2008: 73-74).

Avec l'âge et une certaine forme de pression environnementale, les connaissances implicites/épilinguistiques issues des habiletés linguistiques primaires évolueraient vers un contrôle conscient du langage, étape des comportements métapragmatiques, évolution qui se traduirait principalement par une prise en compte du destinataire. Gombert (1990: 157) situe les prémisses de ce processus de conscientisation vers 6-7 ans, et précise qu'il se poursuit durant l'adolescence en fonction, selon lui, de la familiarité de l'enfant avec les liens entre langage et contextes d'émission. L'auteur postule en outre que l'entrée dans l'écrit, ainsi qu'un travail réflexif de nature métalinguistique à l'oral, pourraient être des éléments déclencheurs de cette évolution.

L'accès à ce niveau de compétence n'est aucunement automatique ni systématique : sans aucune action extérieure allant dans le sens de cette prise de conscience, certains locuteurs, pourtant pluristyles, pourraient très bien ne jamais développer de *compétences métapragmatiques*[143] :

> "On peut tout à fait penser que, pour nombre d'individus, les modifications formelles opérées sur les productions en fonction des caractéristiques de l'interlocuteur ne font jamais l'objet d'une prise de conscience et restent donc à un niveau épilinguistique. /…/ La distinction entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales prend sens. Une chose est de connaître les règles qui président à l'organisation formelle du langage, autre chose est d'en savoir contrôler délibérément l'application" (Gombert, 1990: 247).

Le développement d'une attitude réflexive sur les pratiques permet néanmoins d'étendre la palette stylistique et de l'utiliser à des fins stratégiques[144].

Le cadrage théorique que nous venons de poser montre, d'un point de vue socio-cognitif, que la *saillance* est un phénomène qui permet d'activer des *stéréotypes*, ces derniers pouvant être reconfigurés dans un processus d'actualisation dynamique des représentations. Cette reconfiguration des schémas influence en retour le caractère de *saillance* des variables, la

---

[143] Le rôle majeur joué par les activités réflexives autour du langage dans la construction d'une compétence communicative complexe et raisonnée permettant au locuteur d'agir stratégiquement dans l'interaction sera évoqué dans le chapitre conclusif pour des développements plus didactiques autour de ce constat.
[144] *Cf.* chapitre 4 pour une illustration de cette notion.

catégorisation en *indicateurs*, *marqueurs* et *stéréotypes* dans le sens labovien n'étant pas figée dans le temps.

La *compétence métapragmatique* s'appuie en outre, au niveau psycholinguistique, à la fois sur l'intériorisation de normes, la construction symbolique des rôles sociaux, et la capacité de décentration et de prise en compte de l'autre et de soi comme agents intentionnels dans la communication. L'enfant possèderait des représentations à la fois conscientes et semi-conscientes de la variation, les parts d'*épi* et de *méta* étant susceptibles de fluctuer en fonction de l'âge, du milieu social et du rapport à l'écrit.

À l'issue de cette synthèse, plusieurs choix méthodologiques ont été effectués :

- le savoir-dire, supposé tardif, sur la variation nous a conduit à faire porter la première partie de notre travail sur des enfants de 9 ans et plus, avant d'explorer le cas d'enfants plus jeunes ;
- la construction symbolique des rôles sociaux pouvant s'observer dans le cadre de jeux parodiques, nous avons choisi d'intégrer des jeux de rôles à notre protocole ;
- l'âge, le milieu social, le rapport à l'écrit et le groupe de pairs étant potentiellement des facteurs modificateurs des représentations, nous en avons fait des variables d'analyse ;
- la construction symbolique des rôles sociaux, le rapport à la norme, et la capacité à se situer dans l'interaction et à se positionner en tant qu'acteur de la co-construction de l'échange constituant des points d'ancrage forts pour l'émergence d'une conscience des styles, nous avons choisi d'en faire des axes d'observation privilégiés.

La partie empirique de notre étude sur les représentations se fonde donc sur deux enquêtes. La première concerne des préadolescents de 9/11 ans censés être capables d'exprimer leurs jugements de manière circonstanciée (étude 1 ci-dessous), et l'autre, complémentaire à la première, implique des enfants de 5 à 9 ans, supposés être moins à même de verbaliser leurs représentations (étude 2 page 162). Ces deux études permettront de mettre à l'épreuve les hypothèses suivantes[145] :

- Les représentations de la variation stylistique varient en fonction de l'âge et du milieu social du locuteur.
- À l'approche de l'adolescence, où l'influence des pairs se fait plus prégnante, le réseau social de l'enfant influence ses représentations de la variation stylistique, et infléchit en partie l'effet du milieu social d'origine.

Notre enquête porte donc sur les représentations de la variation stylistique chez des enfants d'âges divers, tous scolarisés soit au cycle 2 soit au cycle 3, de milieux sociaux diversifiés, et fréquentant des réseaux socio-scolaires aux profils socialement variés.

[145] Ces hypothèses seront précisées après la description de notre enquête préliminaire, au paragraphe V.2.

# V. LES REPRÉSENTATIONS DE LA VARIATION STYLISTIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 9 À 11 ANS (ÉTUDE 1)

L'étude 1 est composée d'une enquête préliminaire (*cf.* § V.1) et d'une enquête principale (*cf.* § V.2). L'enquête préliminaire visait à recueillir les informations nécessaires à la constitution du guide de questions utilisé pour l'enquête principale, qui a elle-même fait l'objet d'une phase de test (*cf.* § V.3.2.1), puis d'une phase de recueil de données à plus grande échelle auprès de 196 enfants de CM1/CM2.

## V.1. Une étude préliminaire : protocole et principaux résultats

### V.1.1. Bref récapitulatif du protocole d'enquête

Une étude préliminaire que nous avons réalisée (Buson, 2004, 2008) a permis d'explorer les grandes familles de représentations de la variation stylistique chez les enfants et ainsi de déterminer les catégories utilisées pour l'étude 1 elle-même. Nous allons retracer ici les grandes lignes de cette enquête et en rappeler les principaux résultats.

L'échantillon comprend 36 enfants. Ils sont classés, d'après la profession de leurs parents, dans l'une des 3 catégories sociales suivantes :

- milieu favorisé : parents cadres supérieurs, professions intellectuelles, un parent d'une de ces catégories et l'autre sans emploi,
- milieu intermédiaire : parents professions intermédiaires, employés de bureau, commerçants, un parent d'une de ces catégories et l'autre sans emploi, couples mixtes,
- milieu défavorisé : parents ouvriers, emplois non qualifiés, un parent d'une de ces catégories et l'autre sans emploi, deux parents sans emploi.

L'échantillon se décompose alors de la manière suivante (*cf.* tableau 4) :

- 20 enfants issus d'une école socialement mixte : 3 enfants de milieu favorisé, 13 de milieu intermédiaire, 4 de milieu défavorisé. La répartition par âge pour cette école est la suivante : 14 enfants de 10 ans et 6 de 11 ans.
- 16 enfants issus d'une école défavorisée non mixte : 1 enfant de milieu intermédiaire et 15 de milieu défavorisé. La répartition par âge pour cette école est la suivante : 2 enfants de 9 ans, 11 de 10 ans, 2 de 11 ans et 1 de 12 ans.

| | Défavorisé | Intermédiaire | Favorisé |
|---|---|---|---|
| École mixte | 4 | 13 | 3 |
| École non mixte | 15 | 1 | 0 |

Tableau 4 : Échantillon de l'enquête préliminaire

Le recueil de données s'est déroulé sous la forme d'entretiens en petits groupes de quatre enfants constitués au sein de chaque classe (soit neuf groupes d'enquête au total). Les entretiens se sont déroulés en deux phases.

- Une première phase a consisté en une discussion à partir d'un document audio. Pour éviter d'introduire une terminologie *a priori*, nous avons utilisé un enregistrement de cinq énoncés, mettant en jeu des styles relativement marqués, prononcés par une même personne et classés par ordre décroissant de formalité, de l'écrit oralisé très formel à l'oral très informel :

(05) je suis vraiment navré de devoir refuser votre invitation je ne suis pas disponible ce week-end
(06) j(e) suis vraiment navré d(e) refuser votre invitation mais j(e) suis pas disponib(le) ce week-end
(07) j(e) suis vraiment désolé mais ça va pas êt(r)e possib(le) j(e) suis pris c(e) week-end
(08) désolé j(e) suis pas là c(e) week-en(d)
(09) ah ouais non [nB] j(e) me tire c(e) week-en(d)

- La deuxième phase a consisté en la mise en place de jeux parodiques entrecoupés de commentaires non dirigés. Les enfants devaient réaliser quatre courts jeux de rôles pour lesquels les thèmes et les rôles avaient été prédéfinis. Pour chaque groupe, la répartition des rôles se présentait comme suit :

| | Fille 1 | Fille 2 | Garçon 1 | Garçon 2 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Plateau TV | vieille dame | lycéenne | animateur TV | chef d'entreprise |
| 2. Blouson école | enfant CM2 | enseignante | enfant CM2 | enfant CP |
| 3. Hôpital | jeune femme | enfant 5 ans | vieux monsieur | médecin |
| 4. Chemin cinéma | mère | jeune fille | jeune homme | vieux monsieur |

Tableau 5 : Répartition des rôles pour les quatre saynètes

Pour chacune des quatre mises en scène, les quatre enfants présents ensemble se voyaient attribuer un des rôles. Par exemple, à l'hôpital, interagissaient le médecin, et ses malades : un vieux monsieur, une jeune femme et un enfant. Dans la première saynète, il s'agissait du début d'un jeu télévisé où l'animateur devait initier l'émission et demander à ses invités de se présenter ; dans la seconde, un enfant de CM2 (qui jouait en quelque sorte son propre rôle) avait perdu son blouson et cherchait des informations pour le retrouver auprès de différents interlocuteurs ; dans la troisième, un médecin faisait le tour de ses patients pour voir s'ils étaient souffrants ou vérifier leur convalescence ; la quatrième mettait en scène une jeune fille s'informant auprès de différentes personnes du meilleur itinéraire pour se rendre au cinéma.

## V.1.2. Principaux résultats : trois grandes types de critères invoqués pour interpréter la variation stylistique et des écarts en fonction du profil social des écoles

### V.1.2.1. Les enfants de 10/11 ans perçoivent la variation stylistique et sont capables de verbaliser leur jugement

Le premier constat au vu des données recueillies est que 27 enfants sur les 36 concernés par l'étude (soit 75%) ont fait au moins une remarque permettant de dire qu'ils sont sensibles à la variation *intra-locuteur*. Si l'on regarde plus précisément les critères que les enfants ont utilisés pour interpréter les variations entendues, c'est-à-dire les valeurs qu'ils attribuent à ces variations, on peut voir qu'ils sont de plusieurs ordres. Nous les avons classés en trois grandes catégories[146] : la référence aux rôles sociaux (14 réponses), la norme (17 réponses), et les caractéristiques de l'interaction (27 réponses).

#### *V.1.2.1.1. La référence aux rôles sociaux*

Les discours que nous avons classés dans cette catégorie relèvent de la référence à des professions ou des statuts sociaux censés induire une variété stylistique spécifique, fortement formelle ou informelle, dont ils incarnent le stéréotype, comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

(10) un chef d'entreprise il dirait pas *bah*, il est distingué, il dirait *je pratique le tennis* (Émile, 10 ans, *fav*[147], école mixte)

(11) ceux qui parlent comme ça, c'est les *rich-man* (Jimmy, 10 ans, *défav*, école non mixte)

(12) à la fin il parle comme s'il le connaissait vraiment très bien, au début il parle comme si c'était un homme d'affaires par exemple (Amina, 11 ans, *défav*, école mixte)

Les enfants concernés identifient bien des différences entre les variétés stylistiques entendues, mais les interprètent comme des variations *inter-locuteurs* et non *intra-locuteurs*. En d'autres termes, ils assimilent la variation stylistique à de la variation sociale et cloisonnent les usages en fonction du statut. Chez certains enfants, cette perception est associée à des jugements extrêmement tranchés en termes de cloisonnement social de la variation. Par exemple, pour Pablo, un énoncé formel "fait trop riche", et l'identification est impossible :

(13) j'aime pas comment il parle, je parle pas comme ça moi ! (11 ans, *défav*, école non mixte)

Mélanie affiche quant à elle une forte revendication identitaire associée à "son langage", celui des "voyageurs", selon ses propres termes. Elle affirme que le langage du maître et de tous ceux qui n'appartiennent pas à sa communauté n'est pas le sien :

(14) nous on n'a pas l'habitude, c'est pas notre langage, c'est le langage de elle (*elle désigne alors une camarade d'un mouvement de tête*) (10 ans, *défav*, école non mixte).

---

[146] Un même enfant peut donner plusieurs types de réponses.

[147] Afin d'alléger les descriptifs de profils et les graphes, nous notons en abrégé les milieux sociaux : MS- (milieu intermédiaire/défavorisé ou défavorisé), MS+ (milieu intermédiaire/favorisé ou favorisé), *défav* (milieu défavorisé), *inter-* (milieu intermédiaire/défavorisé), *inter+* (milieu intermédiaire/favorisé) et *fav* (milieu favorisé).

Comme Pablo, elle rejette les énoncés formels en s'exclamant : "jamais ça sortira de ma bouche!". Ces enfants sont donc capables d'émettre des jugements sur des variétés, mais ne leur attribuent pas une valeur à proprement parler stylistique.

Notons que tous les enfants ayant recours au statut du locuteur n'en font donc pas un usage exclusif et le fait d'attribuer certaines façons de parler à certains types de locuteurs n'empêche pas certains de concevoir qu'un même individu peut manipuler différents styles selon les circonstances. Par exemple, Laurent (11 ans, *inter*, école mixte) a fait les deux remarques suivantes au cours du même entretien :

(15) il y a des formules de politesse de la haute société : *puis-je m'en aller s'il vous plaît ?* mais c'est plutôt dans l'ancien français

(16) par exemple à ma mère je lui parle normalement *ça va maman ?* et tout ça, à un vieux monsieur dans la rue *bonjour monsieur je vais vous aider à traverser* voilà, mais si c'est Arnaud je dis *salut ça gaze* ou un truc dans le genre parce que à l'école on est un peu tous copains

Cette projection de la variation sur le plan du *diastratique* peut s'expliquer par le fait que les catégories sociales sont sans doute plus saillantes et perçues comme plus stables que les caractéristiques de l'interaction, par nature très fluctuantes. Cette tendance pourrait en cela être une première étape dans la construction des jugements sur les styles, avant d'être nuancée en fonction de critères plus complexes.

#### *V.1.2.1.2. La référence à la norme prescriptive*

Près de la moitié des enfants de l'échantillon est concernée par la référence à la norme. Nous regroupons sous cette étiquette tous les commentaires liés à la politesse (poli, malpoli, mal élevé), à la gentillesse, la méchanceté, l'honnêteté, l'amabilité, la vulgarité, la grossièreté, au bien et au mal parler. Souvent, l'interlocuteur, ou encore l'humeur du locuteur, sont également pris en compte :

(17) on parle plus poliment à la maîtresse /.../ au petit tu lui parles normal (Carolina, 11 ans, *défav*, école non mixte)

(18) devant la maîtresse tu parles bien, poli (Benoît, 10 ans, *défav*, école non mixte)

(19) quand je suis avec des gens que je connais, avec ma sœur tout ça, je dis des gros mots mais quand je suis dans la rue je suis plus gentil (Denis, 10 ans, *inter*, école mixte)

(20) quand je suis content je parle normalement, quand je suis énervé je parle mal (Kévin, 10 ans, *défav*, école non mixte)

Ici, les représentations sont fortement liées aux conventions sociales, puisque les enfants relayent largement les principes inculqués par la famille et l'école.

#### *V.1.2.1.3. La référence aux caractéristiques de l'interaction*

Plusieurs sous-catégories de représentations correspondent à ce type de réponses :

- Les références au statut / à l'âge de l'interlocuteur :

(21) avec les maîtres et les maîtresses tu mets le langage de l'école (Luc, 10 ans, *inter*, école non mixte)

(22) elle est plus jeune que moi, je vais pas la vouvoyer (Cédric, 11 ans, *défav*, école mixte)

(23) il aurait pu lui parler comme à un enfant si il est vraiment vieux (Émile, 10 ans, *fav*, école mixte)

- La familiarité avec l'interlocuteur :

(24) si il y a quelqu'un qu'on connaît pas, on préfère dire *vous* que *tu* /.../ avec la famille faut pas être trop lâché faut pas dire de grossièretés (Saïda, 11 ans, *défav*, école mixte)

Même si l'auditoire est simplement virtuel, il peut jouer un rôle dans le choix des variétés : ainsi, Angèle (10 ans, *inter*, école mixte) dit faire attention à son langage dans la rue, pour ne pas que l'on pense d'elle "des mauvaises choses". Ces enfants sont donc conscients qu'un même individu peut adopter plusieurs variétés, en fonction de la situation d'interaction.

- Les intentions communicatives du locuteur :

(25) des fois on parle comme ça quand on n'aime pas quelqu'un ou pour rigoler (Amina, 11 ans, *défav*, école mixte)

(26) quand on est en colère il y a des mots si on dit un truc c'est un petit peu léger si on dit un truc plus fort on comprend mieux par exemple *tu me saoules ça me gonfle* (Émile, 10 ans, *fav*, école mixte)

(27) il a dit *je n'ai guère envie de te frapper*, il veut faire le grand (Julien, 11 ans, *inter*, école mixte)

On observe donc très clairement des représentations assez élaborées des usages stylistiques de la part d'un grand nombre d'enfants de cet échantillon, qui se montrent conscients de l'importance de l'auditoire et de l'état d'esprit du locuteur.

### V.1.2.2. Des représentations qui semblent différentes selon le profil social de l'école

L'analyse des données a permis d'observer que, sur cet échantillon, la variable "milieu social" n'était pas pertinente : il n'y a pas de différences significatives entre les enfants des différents milieux, tous ont recours à différents types de critères pour commenter les variétés entendues ou les performances de leurs camarades lors des jeux de rôles. On peut en revanche remarquer que le fait de fréquenter l'école non mixte semble avoir un effet sur les critères d'interprétation des variétés (*cf.* figure 5) :

- chez 7 enfants sur 16, soit 44%, le critère des caractéristiques de l'interaction n'est pas présent, contre 10% (2 enfants sur 20) chez les enfants de l'école mixte ;
- les analyses qualitatives révèlent la présence d'attitudes de rejet des variétés standard et un lien identitaire fort avec les styles les plus informels, ce qui n'est pas observé dans l'école mixte ;
- pour certains enfants, le statut social du locuteur et son appartenance à une communauté peut déterminer sa manière de parler, ce qui n'a pas non plus été observé dans l'école mixte.

Nous avons donc cherché à analyser de plus près les données concernant l'ensemble des enfants de milieu défavorisé de notre échantillon, soit 4 dans l'école mixte et 15 dans l'école non mixte. Ainsi, on répertorie beaucoup moins de variations entre les différents rôles joués dans l'école non mixte que dans l'école mixte. En effet, il est frappant de constater que 3 des 4 enfants fréquentant l'école mixte utilisent une large gamme d'adaptations et introduisent des contrastes marquants entre les personnages en termes de surveillance articulatoire, de lexique et de

syntaxe, alors que ce n'est le cas d'aucun des 15 enfants de l'école non mixte. Dans cette école socialement homogène défavorisée, seuls 3 enfants effectuent des adaptations, qui sont de type prosodique et pragmatique (termes d'adresse, formules de politesse, passage du tutoiement au vouvoiement) et 12 enfants sur les 15 ne font que des adaptations mineures (modification de la voix et choix de thèmes de discussion appropriés) voire aucune adaptation stylistique entre les différents rôles[148].

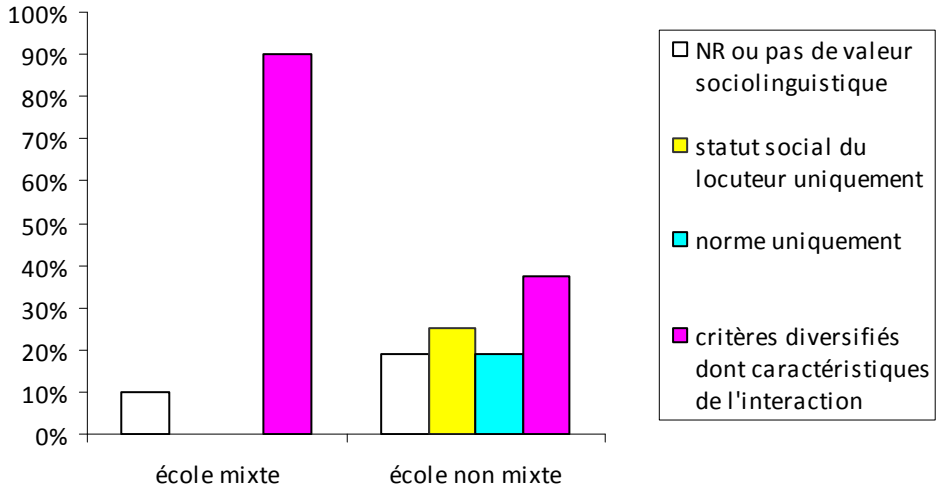



Figure 5 : Résultats de l'enquête préliminaire par type d'école[149]

Il nous est apparu, au vu de l'ensemble des résultats de cette enquête exploratoire, et avec toute la prudence qui est de mise pour cette analyse, que l'hypothèse d'un rôle déterminant du réseau social devait être sérieusement envisagée.

Les résultats de cette étude nous ont donc permis d'élaborer :

- des hypothèses de recherche intégrant la variable du réseau socio-scolaire des enfants ;
- un questionnaire destiné à une étude quantitative large à partir de catégories définies non par l'enquêteur mais par les enfants eux-mêmes à travers les réponses spontanées fournies lors des entretiens de groupe.

Les hypothèses et le protocole de cette enquête quantitative sur les représentations de la variation stylistique initient la description de l'étude 1.

[148] Pour le détail des analyses, *cf.* Buson (2004).

[149] Sur cette figure, les références à la norme ou aux caractéristiques sociales du locuteur sont prises en compte uniquement lorsqu'elles sont exclusives. Si elles sont combinées à des références à l'interaction au cours de l'entretien, les enfants sont classés dans la colonne qui représente la prise en compte de critères diversifiés dont celui de l'interaction.

## V.2. Hypothèses de recherche pour l'étude 1

Les hypothèses issues de notre revue de littérature[150] et de l'enquête préliminaire s'articulent autour de deux axes : la capacité de verbalisation des représentations des enfants d'une part, et l'influence du contexte socio-scolaire sur les critères invoqués, d'autre part.

Nous avons dégagé deux grandes hypothèses :

- Les enfants de 9/11 ans possèdent des *compétences métapragmatiques* liées à la variation stylistique et sont capables de les verbaliser ;
- La nature de leurs représentations diffère en fonction de leur âge, de leur origine sociale, mais aussi de leur réseau de pairs (socialement mixte ou hétérogène) ;

Ces hypothèses ont été mise à l'épreuve au moyen d'une enquête quantitative par questionnaire que nous allons à présent détailler.

## V.3. Méthodologie du recueil de données pour l'étude 1

L'étude préliminaire nous a permis d'entrevoir certaines facettes d'une réalité à toute petite échelle. La démarche quantitative a pour but de tenter de mettre les résultats précédemment obtenus à l'épreuve du nombre. Nous avons donc mené une enquête extensive auprès de 196 enfants de 9 à 11 ans scolarisés en CM1/CM2.

### V.3.1. Le terrain : 6 écoles et 11 classes de CM de l'agglomération grenobloise

Six établissements ont été sollicités dans le cadre de ce travail, ce qui correspond à onze classes de CM au total. Les choix concernant les lieux d'enquête s'appuient sur une connaissance empirique du terrain. Nous avons cherché à contacter des écoles dont nous pensions *a priori* qu'elles pouvaient être socialement variées, mixtes, favorisées ou défavorisées, en contexte urbain ou rurbain. L'échantillon final comprend :

- l'école Vercors à Grenoble, située dans un quartier populaire,
- l'école du Bois[151], qui se situe à Meylan, banlieue favorisée de l'agglomération grenobloise,
- les écoles Village, Renaudie et Portail Rouge, trois écoles de Saint-Martin-d'Hères, commune plutôt populaire à la périphérie de Grenoble,
- l'école des Mille Chemins, qui se situe dans un environnement rurbain, dans un petit bourg à une vingtaine de kilomètres de Grenoble.

[150] Celle du présent chapitre et celle du chapitre 1.

[151] Les noms donnés ici aux écoles ne correspondent pas aux noms réels, dans un souci d'anonymisation des données.

### V.3.1.1. Le profil social des 6 écoles

Le caractère de mixité ou d'homogénéité sociale des écoles a été défini à partir des milieux sociaux des parents des enfants des classes de CM[152], information recueillie dans les fiches de renseignements remplies par les familles et fournies aux enseignants en début d'année, et croisée avec les déclarations des enfants enquêtés.

Le tableau ci-après indique l'indice social moyen de chaque école (Moy.) ainsi que l'écart-type (E.T.) des indices sociaux et le chi2 par école. Un chi2 élevé signifie que la répartition en milieux sociaux dans l'école s'éloigne d'une répartition équilibrée. En raison du faible effectif d'enfants ayant participé à l'enquête à l'école Renaudie, nous avons décidé de regrouper Renaudie et Vercors, deux établissements aux profils sociaux comparables.

| | *Défav* | | *Inter-* | | *Inter+* | | *Fav* | | Tot. | Moy. | E.T. | Chi2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| du Bois | 6 | 13,9% | 6 | 13,9% | 8 | 18,6% | 23 | 53,40% | 43 | 2,15 | 1,075 | 18,9 |
| Mille Chemins | 7 | 17,5% | 12 | 30% | 12 | 30% | 9 | 22,5% | 40 | 2,71 | 0,999 | 1,8 |
| Village | 7 | 14% | 19 | 38% | 17 | 34% | 7 | 14% | 50 | 2,76 | 0,853 | 9,8 |
| Portail Rouge | 17 | 45,9% | 6 | 16,2% | 6 | 16,2% | 8 | 21,6% | 37 | 3,03 | 1,118 | 8,9 |
| Renaudie+ Vercors | 21 | 80,8% | 2 | 7,7% | 2 | 7,7% | 1 | 3,8% | 26 | 3,92 | 0,902 | 43,2 |
| Total | 58 | | 45 | | 45 | | 48 | | 196 | 2,82 | 1,113 | 2,3 |

Tableau 6 : Profil social des écoles

Le couple d'écoles Renaudie/Vercors est donc considéré comme non mixte défavorisé dans la mesure où le pourcentage d'enfants issus de milieu défavorisé est largement plus élevé que dans les autres établissements (plus de 80%) et où le chi2 est de loin le plus élevé.

L'école Portail Rouge a l'écart-type le plus élevé, ce qui signifie que la répartition des indices sociaux est particulièrement dispersée et qu'il s'agit bien d'une école socialement hétérogène, sachant que la proportion d'enfants issus de milieu défavorisé reste malgré tout importante[153].

Les écoles Mille Chemins et Village sont les plus mixtes, avec une répartition bien équilibrée entre les différents milieux.

L'école du Bois, quant à elle, est plutôt favorisée (la moyenne des indices sociaux est la plus basse et le pourcentage d'enfants issus de familles aisées est légèrement supérieur à la moyenne) mais conserve une certaine mixité sociale (avec un écart-type fort).

Si l'on regarde maintenant la mixité sociale des dyades préférentielles dans chaque école (*cf.* tableau 7)[154], on constate que l'école la plus mixte de ce point de vue est Portail Rouge (35% des enfants de l'échantillon appartiennent à des dyades mixtes). Renaudie et Vercors restent, d'après ce critère également, les écoles les moins mixtes de l'échantillon.

---

[152] Nous avons considéré que les CM d'une école étaient représentatifs de l'ensemble des enfants de cette même école concernant le milieu social. Pour le détail du calcul des indices sociaux, *cf.* chapitre 1 § III.2.1.1.

[153] Les écoles Vercors et Portail Rouge ont pour ces raisons été choisies pour l'étude 3 (*cf.* chapitre 3) : elles comptent toutes les deux une proportion importante d'enfants issus de milieu défavorisé, mais se distinguent néanmoins fortement du point de vue du critère de mixité sociale.

[154] Pour le détail de la caractérisation de la mixité des dyades, voir chapitre 1 § III.2.2.3.

| | Portail Rouge | du Bois | Mille Chemins | Village | Renaudie & Vercors | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Forte** | 35% (13) | 22% (9) | 20,5% (8) | 19% (9) | 9% (2) | 41 |
| **Faible ou nulle** | 65% (24) | 78% (32) | 79,5% (31) | 81% (38) | 91% (20) | 145[155] |
| | 100% (37) | 100% (41) | 100% (39) | 100% (47) | 100% (22) | 186[156] |

Tableau 7 : Mixité sociale des dyades préférentielles dans les six écoles

Après avoir analysé le profil social des écoles, nous allons décrire plus précisément les caractéristiques de notre échantillon.

### V.3.1.2. Les 196 enfants

Dans le tableau ci-dessous, les 196 sujets enquêtés sont répartis en fonction de l'origine sociale, de l'âge et du genre. Pour faciliter le traitement des données, les 2 enfants de 8 ans (106 et 103 mois) ont été regroupés avec les enfants de 9 ans, et les 5 enfants de 12 ans (4 ont 145 mois et 1 a 149 mois) avec ceux de 11 ans.

Notre échantillon est donc composé de 107 filles et de 89 garçons issus de milieux sociaux variés :

| | Défavorisée | Intermédiaire- | Intermédiaire+ | Favorisée | |
|---|---|---|---|---|---|
| **9 ans** | 8F + 6 G (14) | 9F + 4G (13) | 4F + 6G (10) | 11F + 5G (16) | 53 |
| **10 ans** | 21F + 9G (30) | 13F + 8G (21) | 9F + 17G (26) | 9F + 11G (20) | 97 |
| **11 ans** | 8F + 6G (14) | 6F + 5G (11) | 5F + 4G (9) | 4F + 8G (12) | 46 |
| | 58 | 45 | 45 | 48 | 196 |

Tableau 8 : Répartition des sujets de l'étude 1

Pour compléter cette description, le tableau suivant indique, pour les enfants issus de milieu défavorisé (les seuls, dans notre échantillon, à être représentés à la fois dans des écoles mixtes et non mixtes), la répartition en fonction de la mixité de l'école et de la dyade :

| | École mixte | École non mixte |
|---|---|---|
| **Dyade mixte** | 10 | 1 |
| **Dyade non mixte** | 25 | 19 |

Tableau 9 : Répartition des enfants de milieu défavorisé en fonction de la mixité de l'école et de la dyade préférentielle

[155] Sur les cent quarante-cinq, soixante-quinze enfants sont dans des dyades peu mixtes, c'est-à-dire avec des MS "contigües" (ex : *fav/inter+*), et soixante-dix dans des dyades non mixtes (même MS).

[156] Rappelons que ce calcul n'a pu se faire que sur 186 enfants sur cent 196, l'information n'étant pas disponible pour dix enfants (cf. chapitre 1 § III.2.2.3).

## V.3.2. Le protocole de recueil de données : entretiens directifs et improvisations contrôlées

Comme nous l'avons déjà expliqué plus haut, le choix de l'entretien individuel se justifie par la volonté d'éviter que les enfants s'influencent les uns les autres d'une part, et d'autre part du fait que les enfants de CM ne sont pas forcément tous de bons lecteurs, ce qui ne permettait pas un recueil par questionnaire classique où les sujets remplissent les documents en autonomie. Nous avons donc opté pour un protocole de type entretien, mais très standardisé et prenant appui sur un guide directif afin de permettre le traitement quantitatif ultérieur. L'entretien comprend aussi une courte phase d'improvisations contrôlées, suivant une consigne de simulations d'interactions avec différents interlocuteurs.

### V.3.2.1. La phase de test : l'élaboration du matériau sonore, la finalisation du guide d'entretien et des improvisations contrôlées

Le protocole de l'enquête préliminaire s'appuyait sur des entretiens de groupe et sur un enregistrement "fabriqué" qui n'était pas de la parole spontanée. Pour le protocole de l'étude 1, nous avons cherché, d'une part, à construire un protocole permettant des entretiens individuels (plus pertinente dans une approche quantitative qui nécessite de minimiser les influences entre les sujets enquêtés), et, d'autre part, à constituer un document audio plus authentique. Aussi sommes-nous passée par une phase de test en deux étapes : deux entretiens individuels chez des enfants à leur domicile pour une première approche, et une mini-enquête dans une classe de CM du centre-ville de Grenoble pour tester le protocole en "taille réelle".

#### *V.3.2.1.1. Premier test partiel auprès de deux enquêtées : Anissa et Lilia*

Un premier protocole a été testé auprès de deux soeurs de notre connaissance[157], Anissa (12;11), élève de 6ème et Lilia (10;2)[158], en CM2. Chaque entretien a duré une vingtaine de minutes, et a comporté une phase d'entretien (sans questionnaire) à partir du document audio "Céline" (décrit ci-après) et une phase d'improvisations contrôlées.

a) Le test du matériau audio "Céline"

L'enregistrement utilisé est un montage effectué à partir de cinq courts extraits de conversations spontanées recueillies en situation écologique par la locutrice elle-même (extraits (28) à (32)), une enseignante d'une trentaine d'années, qui a accepté de s'auto-enregistrer pendant plusieurs heures d'affilée dans des situations variées. Les extraits correspondent tour à tour à une conversation amicale à la terrasse d'un café (extraits (28) et (30)), un appel téléphonique à une agence immobilière (29), un message sur le répondeur d'une personne relativement peu familière avec qui la locutrice a une amie commune (31), une conversation téléphonique avec un ami (32) :

[157] Nous leur donnions des cours particuliers à domicile.

[158] Leur père est restaurateur et leur mère conseillère ANPE, elles appartiennent donc à la catégorie sociale "intermédiaire+".

(28) e(lle) m'a filé des trucs Playschool là qu'elle (n') utilise plus trop pour ses p(e)tits c'est un espèce de camion*< ça (ne) m'étonne pas qu(e) ses gamins aussi i(ls) sautent des classes hein*

(29) oui: bonjour euh j(e) téléphone parc(e) que j'ai un: sinistre: chez moi un dégât des eaux dont j(e) suis la victime< et: l'appartement euh: qui esT à l'origine de ce sinistre est loué par vos soins<

(30) la tutrice d'ailleurs - c'est une espèce de grosse vulgos qui s(e) croit intelligente qui m(e) regardait de haut à chaque fois qu(e) j(e) posais une question alors que c'est la quatorzième fois que j(e) fais un stage dans l(e) même genre*

(31) j(e) voulais simplement te joindre pour voir si tu avais des nouvelles de Corinne et puis pour te parler de la date euh: du mariage<

(32) nan mais moi j(e) (n') avais rien prévu de spécial mon mec il a pas trop la forme et vu qu(e) c'est vous j(e) pense qu'i(l) décidera tout seul si vraiment il a envie d(e) se coucher i(l) s(e) couchera>

Le protocole de test était le suivant :

▪ Expliquer le déroulement de l'entretien : "Je vais te faire écouter une cassette, et ensuite, tu vas faire des remarques, des commentaires, dire ce que tu en penses, ce qui te passe par la tête, etc. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse : tu donnes juste tes impressions. Tu es enregistré mais personne d'autre que moi ne va écouter cet enregistrement"

▪ Première écoute : laisser répondre, ne pas induire, ne pas orienter les réponses : "Qu'est-ce que tu remarques ? Qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que tu as envie de dire sur ce que tu as entendu ?"

▪ Deuxième écoute : cadrer un peu plus les commentaires, orienter vers la thématique des "manières de parler" : "Est-ce que tu remarques des différences entre ces extraits ? Lesquelles ? Est-ce que tu remarques des différences dans les manières de parler de chaque extrait ? Lesquelles ? A ton avis, est-ce que c'est toujours la même personne qui parle dans chaque extrait, ou est-ce que ce sont plusieurs personnes qui parlent ?"

▪ Annoncer qu'il s'agit d'une seule et même personne qui parle : observer la réaction et rebondir : "Tu t'en doutais ? Pourquoi ?" ou "Tu es étonné ? Pourquoi ?", "Comment expliques-tu qu'il y ait des différences entre les extraits, s'il s'agit de la même personne ?"

▪ Commentaires élargis : "Que dirais-tu de ta propre manière de parler en général ? Parles-tu toujours de la même façon ? Qu'est-ce qui peut changer, en fonction de quoi ? As-tu une manière de parler que tu préfères ?"

L'objectif était de tester le matériau audio et d'évaluer sa pertinence : permettait-il de faire émerger rapidement des commentaires sur la variation stylistique ? Le caractère authentique de l'enregistrement ne parasitait-il pas trop l'analyse des enfants en les orientant sur le contenu des messages plus que sur la forme ? Les deux entretiens ont montré que cette crainte était fondée. En effet, les deux enfants n'ont pas réussi à se détacher du contenu des extraits, et nous avons obtenu très peu de remarques sur la variation langagière en elle-même :

Les extraits suivants montrent une prise en compte des modifications vocales et prosodiques :

(33) bah sa voix elle est beaucoup plus différente que (en)fin j(e) trouve /…/ pa(r)c(e) qu'elle est plus grave - sa voix elle est grave elle est plus forte< (Lilia)

(34) bah (il) y a une différence* on va dire (il) y a une (pe)tite différence c'est que elle est plus XXXX (*ton précieux*) /…/ (en)fin on va dire elle en rajoute un peu /…/ (*voix maniérée*) elle fait ça quoi on va dire [et c'est quoi cette façon de parler ?] bah on va

dire un peu chochote /…/ on parle d'un coup comme ça XXX (*voix aigüe*) coquette et un coup plus grave (Lilia)

L'extrait suivant montre une sensibilité au lexique et une référence aux normes de politesse :

(35) bah pa(r)c(e) que les copains on va pas - on va dire: on leur répond des fois alors qu'à not(re) famille faut pas lui répondre /…/ on va pas par exemple: dire un gros mot à not(re) famille* (Lilia)

Quant à l'extrait (36), il montre bien à quel point le contenu des extraits a parasité les analyses.

(36) [est-c(e) qu'elle parle aux mêmes personnes] non à différentes personnes - pa(r)c(e) que ça a pas de rapport - on peut pas mettre un plombier en rapport avec une interview où:: où là la fille e(lle) parle à quelqu'un j(e) sais pas une copine /…/ sinon j(e) vois pas à qui e(lle) pourrait parler vraiment ou à qui e(lle) peut s(e) plaindre (Anissa)

Anissa a fait quelques commentaires montrant une sensibilité à la situation d'interaction (extraits (37) à (39)). Néanmoins, ces remarques sont venues tard et laborieusement dans l'entretien, après de longs échanges autour de la compréhension de l'enregistrement, qui est restée la principale préoccupation des deux filles :

(37) j(e) pense pas qu'elle parle comme ça à une personne: à un professeur ou j(e) sais pas< (Anissa)

(38) pa(r)c(e) qu'e(lle) parle normal(e)ment quoi elle a pa:s (en)fin e(lle) parle: comme tout l(e) monde* c'est pas comme si elle était à un dîner ou quoi qu(e) ce soit hein* (Anissa)

(39) à mes professeurs et tout ça j(e) leur dis madame:: monsieur - j(e) les vouvoie (Anissa)

Il nous a donc semblé délicat de fonder un protocole à orientation quantitative sur un matériau qui nécessitait plusieurs minutes d'échange avant d'entrer dans le vif du sujet[159]. Nous avons donc abandonné cet enregistrement qui proposait cinq "petites histoires" que les enfants cherchaient apparemment à interpréter avant tout commentaire sur la forme, pour essayer un document toujours authentique mais simplifié, comportant deux moments, l'un formel et l'autre informel. Le test de ce second matériau s'est effectué auprès des élèves de l'école du Centre et sera décrit au § V.3.2.1.2.b).

### b) Le test de l'improvisation contrôlée individuelle

Anissa et Lilia ont été invitées en fin d'entretien à se prêter au jeu de l'improvisation contrôlée, avec la consigne suivante : "Tu vas faire comme si tu étais dans la rue en train de chercher la poste ; tu vas croiser différentes personnes et tu vas leur demander ton chemin. On commence. Tu es dans la rue, tu cherches la poste, et tu croises ta maîtresse / le père d'un des enfants de ta classe / un bon copain à toi".

[159] Il a fallu trois écoutes et de nombreuses questions orientant le débat pour qu'Anissa, qui est pourtant la plus âgée des deux, commence à évoquer le thème de la variation.

Le tableau suivant indique les formulations obtenues :

| | Lilia (10;2) | Anissa (12;11) |
|---|---|---|
| **Adulte familier (prof/maître)** | excusez -moi [èskuzémwa] euh bonjour euh j(e) voudrais vous d(e)mander euh est-c(e) que vous savez où se place (en)fin où est la poste< | euh bonjour madame XX (rire) euh est-c(e) que vous pourriez m'indiquer où est la poste s'i(l) vous plait< |
| **Adulte peu familier** | excusez-moi monsieur< euh est-c(e) que vous savez où est la: - bah non c'est pareil que la dernière fois [c'est pas grave continue] excusez-moi est-c(e) que vous savez où est la boi- où est la poste< | euh: bonjour monsieur est-c(e) que vous pourriez me: me montrer où est la poste< - s'i(l) vous plait< |
| **Pair familier** | euh excuse -moi [èskuzmwa] euh est-c(e) que est-c(e) que tu sais où elle se place la euh la poste< | ah salut* (rire) euh tu m(e) dis où: (en)fin tu m(e) montres où est où elle est la poste< |

Tableau 10 : Improvisations contrôlées (phase de test) avec Lilia et Anissa

Ces extraits montrent que les improvisations contrôlées (surtout lorsque la mise en scène est inexistante et ne permet pas à l'enfant de se projeter dans la situation) ne peuvent être considérées comme des productions réalistes (Lilia s'adressant à un copain illustre bien ce constat). Est-ce l'effet de l'âge ou une simple différence d'aptitude à se projeter dans une situation imaginaire, mais les formulations d'Anissa apparaissent clairement plus contrastées que celles de Lilia, à qui l'absence de variation semble d'ailleurs poser problème.

Quoi qu'il en soit, étant donné que nous ne cherchons pas à recueillir des productions réalistes mais plutôt des indicateurs de la conscience des variations, nous pouvons déjà envisager ici des pistes d'analyse pour les improvisations contrôlées : la présence ou non de termes d'adresse, de vouvoiement, ainsi que de formules permettant de ménager la face de l'interlocuteur (excuse, conditionnel, formules de politesse) sont autant d'éléments suffisamment riches sur lesquels se pencher pour analyser les jugements des enfants. C'est pourquoi nous avons décidé de conserver ces mises en situation pour ce qu'elles sont, c'est-à-dire des révélateurs de conscience stylistique, et de les analyser dans une optique représentationnelle dans notre protocole final[160].

Après cette étape très exploratoire visant une première expérimentation de l'entretien individuel, nous avons souhaité tester un nouveau protocole, conçu à la fois à partir de celui de l'enquête préliminaire et des entretiens avec Anissa et Lilia. Ce protocole a donc été testé dans son entier dans une classe de CM1, c'est-à-dire dans une situation proche de ce que nous prévoyions pour l'enquête extensive. Nous donnons le détail de ce protocole après avoir décrit le terrain d'enquête.

#### *V.3.2.1.2. Un test "grandeur nature" à l'école du Centre*

##### a) Le terrain d'enquête

Le terrain d'enquête est une classe de 23 CM1 du centre ville de Grenoble. Elle compte 13 filles et 10 garçons. Le public est assez jeune : 16 enfants ont 9 ans, 6 en ont 10, et une a 11 ans. Il

[160] Les mises en situations finales sont un peu différentes mais l'esprit de l'activité reste le même.

s'agit d'une école relativement hétérogène concernant le milieu social puisque 6 enfants appartiennent à un milieu défavorisé, 5 à un milieu favorisé, et 12 à un milieu intermédiaire[161].

La classe a été divisée en deux groupes (au hasard) afin de tester deux matériaux audio différents. Un groupe (6 enfants) a utilisé un document authentique et un autre groupe (17 enfants) un document fabriqué[162].

### b) Le test des matériaux audio déclencheurs : "Internet" et "Répondeurs"

Deux documents audio ont été testés à cette étape : "Internet", un matériau authentique sur le modèle de "Céline" mais simplifié en deux extraits et non plus cinq, et "Répondeurs", un matériau fabriqué proche de celui utilisé dans l'enquête préliminaire mais proposant lui aussi une gamme plus réduite de variétés.

- Pour le document dit "Internet", il s'agit d'un adulte qui s'est auto-enregistré pendant une journée complète dans différentes situations d'interaction (en rendez-vous professionnels avec des clients et à d'autres moments avec des collègues) à l'aide d'un enregistreur mini-disque avec micro-cravate. Certains extraits stylistiquement contrastés ont ensuite été sélectionnés pour constituer le document audio suivant (durée 1min05) :

(40) bon ça - c'est la page d'accueil - hein donc là je n(e) peux rien faire si c(e) n'est - ça - d'accord< - donc à partir de la première connexion - c'est valable deux mois - c'est-à-dire - tous ces tiquets - on vous les vole< vous nous app(e)lez - nous - on enlève tout d(e) la base de données - et on n'/Ø en- on n'/Ø enlève pas ce/ceux qu(e) vous avez vendu - avant l(e) vol> - évidemment> - et nous quandT on vous envoie la facture< on vous envoie le numéro d(e) carnet le numéro d(e) tiquet le login< donc vous gardez toujours - le coupon et euh la date et l'heure de la première connexion qui correspond pas à la minute près - mais - à l'heure de vente> - pour conclure:< vraiment nous on est euh on est- on connaît bien l'activité d'accès public à l'internet< et euh surtout dans les débuts< n'hésitez pas à nous app(e)ler>

(41) il est pourri c(e) clavier* - t(u) en a pas un aut(re) là< - et ça t(e) dirait qu'on partage not(re) sandwich XX< - j'ai unE dalle* - euh tu peux m(e) filer euh un p(e)tit canon d'eau là j'ai soif grave - bon* c'est pa::s un travail d'orfèvre hein* - on n'/Ø est pas dans la microprécision là hein* - ouais bein d'un aut(re) côté j(e) te raconte pas - on dirait que: (il) y a eu un braquage* - bon on s'en oufe::<*

Plusieurs marques peuvent permettre de distinguer le caractère *formel* ou *informel* de la production : une élocution précise et posée *vs* détendue et aux variations intonatives plus marquées, des marques syntaxiques de surveillance comme les "ne" de négation, des marques phonétiques comme les liaisons facultatives, des marques lexicales liées au choix de termes plus ou moins surveillés *vs* familiers ou argotiques, des marques pragmatiques comme le vouvoiement *vs* le choix et la fréquence d'utilisation de certains marqueurs pragmatiques[163] (*là, hein, bein*).

- Le document "Répondeurs" est composé de trois messages stylistiquement contrastés, préalablement écrits pour être ensuite joués par un locuteur :

---

[161] Nous avons ici regroupé *inter-* et *inter+* dans la mesure où il s'agit davantage de décrire de manière rapide le profil de l'échantillon que de préparer un traitement quantitatif ultérieur.

[162] Le déséquilibre entre les deux groupe s'explique par la volonté de privilégier le test du matériau "fabriqué", celui-ci s'étant révélé très vite beaucoup plus efficace pour recueillir des commentaires ciblés sur la variation stylistique.

[163] Pour une discussion sur ce thème, voir le chapitre 3.

(42) Extrait 1 (formel) : bonjour - je suis désolé je suis momentanémenT absent - mais si vous le souhaitez vous pouvez m(e) laisseR un message avec vos coordonnées et j(e) vous recontacterai ultérieurement - je vous remercie et à bientôt
(43) Extrait 2 (intermédiaire) : bonjour je suis pas là - si vous voulez vous pouvez m(e) laisser un message et j(e) vous rappellerai - merci a bientôt
(44) Extrait 3 (informel) : salut les gars* bon j(e) suis pas là désolé - mais lâchez-vous laissez-moi un message et j(e) vous rappelle allez à plus ciao

Ici, l'enregistrement a été conçu de manière à faire apparaître une plus grande surveillance à tous les niveaux dans l'extrait 1 (phonétique, syntaxe, lexique, pragmatique), surveillance qui s'amenuise au fur et à mesure des extraits pour aboutir à une formulation qui se veut informelle, tant au niveau de l'intonation et de la phonétique, que du lexique et de la syntaxe.

c) Tester le déroulement de l'entretien

L'entretien individuel se décompose comme suit :

- une mise en scène prévue à l'insu de l'enfant destinée à l'amener à formuler une demande à l'enquêteur : l'enquêteur fournit un stylo qui ne fonctionne pas pour remplir la fiche de renseignement (nom, prénom, date de naissance, adresse) ;
- une phase de discussion visant à obtenir des informations sur les lieux de scolarisation de l'enfant, sa fratrie, la profession de ses parents ;
- la phase d'écoute de l'enregistrement : deux écoutes successives du document entier, suivies d'une question ouverte donnant lieu à un commentaire non dirigé, puis de questions plus spécifiques avec relances (quelles différences ? pourquoi des différences ? qu'est-ce que tu penses de ces façons de parler ?) ;
- nouvelle écoute, en deux phases : chaque extrait écouté est suivi des questions correspondantes dans le questionnaire[164] ;
- une phase de discussion sur le réseau social de l'enfant : les amis dans la classe, les "ennemis" éventuels, le mode de garde, les dernières vacances (colonie, famille, etc.), les habitudes en termes de littéracie, etc[165].
- les improvisations contrôlées : demander où se trouve la patinoire à sa mère / à une copine / à un vieux monsieur dans la rue / à un jeune du collège dans la rue / à un enfant plus jeune.

La section suivante décrit les observations recueillies à l'occasion de cette phase de test en grandeur nature et les conclusions que nous en avons tiré pour décider de la version finale du protocole.

### V.3.2.2. Synthèse de la phase de test et protocole définitif

Nous n'avons pas effectué de traitement quantitatif de cette enquête préliminaire, le nombre de sujets pour chaque type de document utilisé étant trop faible. Nous avons néanmoins pu

[164] *Cf.* annexe 3.
[165] Nous ne donnerons pas ici le détail des questions, l'intérêt de les décrire précisément étant limité. Même s'il y a eu des changements et si certaines questions ont été abandonnées par la suite pour des raisons pratiques (entretien trop long et impossibilité de traiter une telle masse d'informations dans les analyses), nous ne développerons ce point que dans la version finale du protocole (voir § V.3.2.2).

analyser les données enregistrées de manière qualitative afin de faire évoluer le protocole vers plus de faisabilité et de cohérence.

#### *V.3.2.2.1. Les phases de production*

Notons tout d'abord que l'idée du stylo qui ne fonctionne pas et qui devait induire une formulation de question auprès de l'enquêteur n'a pas été retenue. En effet, les enfants ont eu tendance à constater le problème et à le signaler en montrant l'outil défectueux plutôt qu'à demander explicitement du matériel qui marche[166].

Concernant les improvisations contrôlées, nous avons décidé, dans le but de faciliter le traitement des données, de simplifier le protocole et de ne conserver que trois interlocuteurs virtuels au lieu de cinq.

La situation qui a été retenue est donc celle d'un blouson perdu qu'il faut chercher à retrouver. Les interlocuteurs auxquels l'enfant doit faire semblant de s'adresser sont un inconnu dans la rue, la mère, et un copain. En effet, il nous a paru délicat de proposer l'adresse à la maîtresse comme variété intermédiaire entre l'adresse à un adulte inconnu et l'adresse à un pair dans la mesure où l'on trouve beaucoup de variation dans les exigences que les enseignants imposent dans l'interaction avec leurs élèves[167].

La mise en scène proposée dans le protocole final est donc la suivante :

"On va imaginer que tu es à l'école. Il est quatre heures et demie et tu te rends compte que ton blouson n'est pas sur le porte-manteau. Tu le cherches partout mais tu ne le retrouves pas. Tu vas te renseigner auprès de plusieurs personnes pour savoir s'ils l'ont vu, et pour essayer de le retrouver.

- Imagine que tu poses la question à un copain de ta classe : qu'est-ce que tu lui dis ?
- Tu n'as toujours rien trouvé, alors tu rentres chez toi et tu poses la question à ta maman : qu'est-ce que tu lui dis ?
- Comme tu l'as peut-être perdu sur le chemin de l'école, tu refais le trajet en regardant bien partout et tu poses la question à un monsieur que tu croises dans la rue : qu'est-ce que tu lui dis ?"

La section suivante compare les deux documents audio testés.

#### *V.3.2.2.2. Les documents déclencheurs*

Le protocole utilisant le document "Internet" a très vite montré ses limites pour une démarche quantitative : sur les 6 enfants testés, 5 n'ont parlé spontanément que du contenu de l'extrait, et deux sur les six n'ont pas parlé d'autre chose que du contenu, même après les relances de l'enquêteur. Ainsi, par exemple, Julia (10 ans, *inter*)[168] a remarqué des variations stylistiques : après une relance qui posait explicitement le problème des manières de parler, elle explique que la personne parle bien dans le premier extrait et parle en argot et de manière plus familière

---

[166] Les enfants ont en effet privilégié des formulations implicites du type "il marche pas" plutôt que des formulations plus explicites attendues comme "est-ce que je pourrais avoir un autre stylo s'il vous plaît ?".

[167] Certains se font vouvoyer, d'autres tutoyer, certains se font appeler par leur prénom et d'autres de façon plus formelle ("Madame/Monsieur X").

[168] *Cf.* annexe 4.

ensuite. Néanmoins, avant cela, elle détaille consciencieusement pendant près d'une minute ce qu'elle a compris de l'action en cours. Notre sentiment est donc que le matériau authentique peut être une source intéressante de débat quand le temps n'est pas compté, mais qu'il se prête mal à une enquête extensive.

C'est pourquoi le document "Répondeurs" s'est révélé plus approprié : 10 enfants sur 17 ont commencé spontanément par parler de la forme et non du contenu, et seul un enfant n'a parlé que du contenu, même après les relances de l'enquêteur. C'est donc ce document qui a été utilisé pour le protocole final.

#### *V.3.2.2.3. Les questions sur la situation familiale et le réseau social*

Afin de réduire le temps d'entretien et de le faire passer d'une trentaine à une vingtaine de minutes, la partie concernant le réseau social de l'enfant a été simplifiée après la phase de test. La liste du tableau 11 reprend les thématiques de l'entretien final et les questions qui leur sont relatives.

| **Thèmes** | **Questions** |
|---|---|
| Mobilité géographique et socio-scolaire[169] | Est-ce que tu as déjà déménagé ?<br>Quels sont les pays/villes/quartiers où tu as déjà habité ? Pendant combien de temps ?<br>Depuis combien de temps es-tu dans cette école ?<br>Combien d'écoles as-tu déjà fréquentées ?<br>Comment s'appelai(en)t ton/tes ancienne(s) école(s) et à quel(s) endroit(s) se trouvai(en)t-elle(s) ? |
| Milieu social | Vis-tu avec tes deux parents ?<br>Avec qui vis-tu la semaine ? Le week-end ?<br>Quel est le métier de tes parents ? |
| Réseau interne et externe à la classe | Qui sont tes meilleur(e)s ami(e)s dans la classe ? Mets-les dans l'ordre avec en premier ceux que tu préfères. Que fais-tu avec eux ?<br>Qui sont les enfants avec qui tu t'entends le moins bien dans la classe ? Mets-les dans l'ordre avec en premier ceux que tu aimes le moins. Pourquoi ?<br>A ton avis, dans la classe, qui va te choisir pour ces mêmes questions ? Pourquoi ?<br>Pendant la récréation, es-tu parfois avec des enfants des autres classes ? Qui est-ce ? Dans quelle(s) classe(s) sont-ils ?<br>As-tu des copains en dehors de l'école ? Qui est-ce ? Quel âge ont-ils ? Comment les as-tu connus ? Que fais-tu avec eux ?<br>Avec qui as-tu passé les dernières grandes vacances (parents ? famille ? copains ? colonie ? etc.) ? |

[169] Notons que certains aspects n'ont pas été pris en compte dans les analyses. Par exemple, la mobilité géographique n'a pas été exploitée en tant que variable, dans la mesure où la quasi-totalité des enfants de l'échantillon fréquentent la même école depuis le début de leur scolarité.

| | |
|---|---|
| Littéracie | Est-ce qu'on te raconte ou est-ce qu'on te lit des histoires ? Tous les jours ou de temps en temps ?<br>Est-ce qu'on t'en racontait / lisait quand tu étais petit(e) ? Tous les jours ou de temps en temps ?<br>Qui te les racont(e/ait) (enseignant, père, mère, grands-parents, frères et sœurs, nounou, etc.) ?<br>Lis-tu des livres tout(e) seul(e) ?<br>Ce sont des livres que tu lis parce que ça te plaît ou parce que tu es obligé(e) (parents, enseignants) ?<br>Tu en lis tous les jours ou de temps en temps ? |
| Contexte linguistique | En quelle(s) langue(s) parles-tu avec ta mère ? Avec ton père ?<br>Sais-tu écrire dans cette/ces langue(s) ? |

Tableau 11 : Questions sur la famille et le réseau

#### *V.3.2.2.4. Le déroulement global de l'entretien*

Le guide de questions initial testé à l'école du Centre s'est révélé avoir plusieurs défauts. Concernant le jugement sur le locuteur, l'enfant peut dire qu'il ne sait pas mais ne peut pas rejeter une proposition. C'est pourquoi nous avons décidé de proposer des étiquettes plastifiées que l'enfant devait séparer en deux tas (un tas avec celles qu'il rejette et un tas avec celles qu'il choisit) avant d'ordonner ses choix parmi les propositions retenues. Les étiquettes fournies sont au nombre de six pour chaque variété. Les catégories correspondent aux types de réponses différentes obtenues lors de l'étude préliminaire, et balayent différents critères : le statut social du locuteur (riche/pauvre), la norme (bien/poli/mal/malpoli), le positionnement "neutre" (normal), l'intention communicative (avoir l'air sérieux/s'amuser), et l'attention portée au discours.

Pour les deux variétés, formelle et informelle, les enfants devaient donc choisir parmi les étiquettes suivantes :

| ***Pour la variété formelle*** | ***Pour la variété informelle*** |
|---|---|
| "il parle un peu comme quelqu'un de riche",<br>"il parle bien",<br>"il est poli",<br>"il parle normalement",<br>"il veut avoir l'air sérieux",<br>"il fait attention à sa façon de parler". | "il parle un peu comme quelqu'un de pauvre",<br>"il parle mal",<br>"il est malpoli",<br>"il parle normalement",<br>"il a envie de s'amuser",<br>"il ne fait pas spécialement attention à sa façon de parler". |

Tableau 12 : Catégories proposées dans l'étude 1 pour décrire le locuteur des variétés formelles et informelles

Au final, l'entretien dure une vingtaine de minutes et comporte, dans l'ordre, ces trois grandes phases :

- une phase d'échange autour du document audio par le biais du guide de questions ;

▪ une étape de discussion visant à recueillir des informations personnelles sur l'enfant : sa situation familiale et son réseau d'amis ;
▪ un moment d'improvisations contrôlées autour d'une situation-type.

De manière plus détaillée, l'enfant :

▪ écoute un enregistrement de trois énoncés variant du point de vue du degré de formalité ;
▪ est invité à développer un commentaire non dirigé initié par une question ouverte ("Qu'est-ce que tu remarques ? Qu'est-ce que tu en penses ?") suivie d'une relance unique ;
▪ répond à une série de questions concernant les énoncés entendus[170] ;
▪ est invité à donner quelques renseignements personnels sur lui, sa famille et son réseau d'amis ;
▪ se prête à la mise en scène d'un échange fictif très bref avec trois interlocuteurs plus ou moins familiers.

Précisons que la version finale du guide d'entretien directif concerne l'énoncé le plus formel puis le plus informel, et s'articule autour de trois grands points :

| | |
|---|---|
| un jugement sur la variété entendue sous la forme "attirance / rejet" | ça peut m'arriver ou non de parler comme ça, j'aime/j'aime pas sa façon de parler, etc. |
| la perception que l'on peut avoir du locuteur en l'écoutant | l'enfant doit choisir ou rejeter des étiquettes correspondant à différents éclairages sur le locuteur, avant d'ordonner celles qu'il a gardées |
| une évaluation de l'interlocuteur supposé, en termes de familiarité et de statut | on parle comme ça à quelqu'un qu'on connaît bien/qu'on ne connaît pas, quelqu'un d'important/un ami, etc. |

Tableau 13 : Catégories proposées dans le guide d'entretien

Notons que cette dernière thématique est construite d'après l'échelle bidimensionnelle de Brown & Gilman (1960), reprise par Bates (1976: 323) : dans les langues comme l'italien et le français, où on compte plusieurs niveaux d'adresse pour les pronoms, deux dimensions orthogonales permettent de situer les formes. Le locuteur pourrait ainsi se situer par rapport à la situation d'interaction d'une part sur un axe lié au statut et à la relation de pouvoir, et d'autre part sur un axe lié à la solidarité et à l'intimité.

Comme nous l'avons déjà évoqué, les entretiens se sont déroulés pendant le temps scolaire, avec l'accord des parents et des enseignants. Nous sommes consciente que le contexte scolaire peut biaiser les réponses et induire un désir de coller à l'image de bon élève attendue par l'école, mais il nous a paru très difficile de contourner ce problème[171].

Nous avons cherché à minimiser l'effet de contexte en nous présentant en tant qu'étudiante qui travaille sur le langage, et non comme enseignante, et en insistant en début d'entretien sur le

[170] *Cf.* annexe 5.
[171] En effet, il existe des biais inhérents à toute situation de type enquête par questionnaire, et d'autant plus en contexte scolaire : Jeanjean remarque que la situation de test n'est pas neutre et qu'elle influence fortement les productions des enfants, pour qui l'on risque de mesurer davantage "une certaine aptitude à se plier aux consignes, une certaine conformité au modèle du 'bon élève', en un mot un certain conformisme" (Jeanjean, 1978: 65).

caractère libre des réponses (pas de bonne ou de mauvaise réponse), et sur leur confidentialité (ni les parents ni les enseignants n'auraient accès aux réponses individuelles des enfants). Ces entretiens nous ont permis de recueillir un grand nombre de données, dont nous allons d'abord détailler les modalités d'analyse.

## V.4. Les représentations de la variation stylistique chez des enfants de 9 à 11 ans et les facteurs qui les influencent

L'analyse des données de cette étude a nécessité un certain nombre de choix méthodologiques, au niveau du mode de détermination des variables et des approches à envisager. Certaines données ont ainsi été traitées de manière quantitative, avec l'aide d'outils statistiques, tandis que d'autres ont fait l'objet d'analyses plus détaillées.

### V.4.1. Méthodologie de l'analyse des données pour l'étude 1 : un traitement qualitatif et quantitatif

Nous allons décrire la méthode utilisée pour nos analyses, en commençant par les variables que nous avons prises en compte.

#### V.4.1.1. Les variables *macro* et *micro* utilisées pour l'analyse

Nos hypothèses rendent nécessaire la prise en compte du milieu social et de l'âge comme variables macrosociologiques, et de la mixité sociale du réseau socio-scolaire comme variable microsociologique. Nous avons néanmoins ajouté le genre, comme variable de contrôle, étant donné qu'il s'agit d'une variable potentiellement influente en ce qui concerne les représentations liées au langage et en particulier à la norme (Labov, 1966).

En résumé, nos analyses statistiques s'appuient dans un premier temps sur les trois variables "macro" (MS, âge, genre), et, dans un deuxième temps et sur la partie de l'échantillon le permettant, sur nos deux indicateurs de mixité socio-scolaire, la mixité sociale de l'école et celle des dyades préférentielles.

Le détail de la construction de ces variables descriptives a été donné dans le chapitre 1. En revanche, les variables dépendantes font l'objet d'une description spécifique dans les sections suivantes.

#### V.4.1.2. Une première étape dans l'analyse : le traitement qualitatif des commentaires libres et des improvisations contrôlées

Il est impossible de n'effectuer qu'un traitement quantitatif des commentaires libres intervenant dès la fin de la première écoute du document audio, et des improvisations contrôlées de fin d'entretien, ne serait-ce que parce que l'automatisation de requêtes thématiques ne paraît pas réaliste. Aussi avons-nous procédé à une analyse "manuelle" détaillée

de ces discours et productions, qui a permis un premier niveau d'analyse qualitative d'une part, et un traitement quantitatif ultérieur d'autre part.

#### *V.4.1.2.1. Le traitement des commentaires libres*

Pour l'analyse qualitative de ces données, nous avons choisi de sélectionner quelques commentaires illustrant de manière pertinente les critères invoqués généralement par les enfants afin d'essayer de mieux comprendre les processus représentationnels en jeu et d'affiner les constats issus de l'enquête préliminaire, pour ensuite nous focaliser sur les commentaires des enfants issus de milieu défavorisé afin d'observer la présence éventuelle de certaines tendances en fonction de la diversité sociale des réseaux de pairs[172].

Concernant l'analyse quantitative, chaque commentaire spontané a été analysé de manière à rechercher des références à l'interaction et à la norme[173].

#### *V.4.1.2.2. Le traitement des improvisations contrôlées*

Au vu des productions des enfants, plusieurs aspects ont ici retenu notre attention : les modes d'adresse aux interlocuteurs fictifs (présence de formules d'excuse, de politesse, présence d'une adresse nominative ou non, etc.), le choix du mode dans la formulation de la requête (essentiellement le passé composé de l'indicatif et le conditionnel présent)[174], et la présence ou non d'une modalisation négative. Ces différents points ont fait l'objet d'une analyse qualitative dans un premier temps, et ont ensuite été intégrés au calcul d'un indice de référence à l'interaction, selon un mode de comptage détaillé dans la section suivante.

### V.4.1.3. La constitution des indices de référence à l'interaction et à la norme

De manière à prendre en compte un ensemble d'éléments convergents, deux indices ont été constitués à partir des réponses des enfants :

- l'indice de référence à la norme (Rn) ;
- l'indice de référence à l'interaction (Ri).

Ces indices peuvent combiner les réponses issues du commentaire libre, de la série de questions et des improvisations contrôlées.

#### *V.4.1.3.1. L'indice de référence à la norme*

Cet indice Rn a été constitué de manière à regrouper les réponses montrant que l'enfant s'appuie sur des critères normatifs pour interpréter la variation entendue et qu'il émet des jugements de valeur, en se référant à la politesse, au bien et au mal, ou encore à des jugements

---

[172] Ce type d'analyse n'a pas pu s'effectuer auprès des enfants de MS+ dans la mesure où notre échantillon ne compte pas d'école non mixte favorisée.

[173] Afin d'évaluer le caractère potentiellement aléatoire de cet étiquetage, nous avons procédé à un test de stabilité intra-juge pour 103 sujets sur les 196 c'est-à-dire que nous avons codé deux fois le même échantillon à plusieurs mois d'intervalle. Le pourcentage de stabilité obtenu est de 93%, ce qui nous a semblé suffisamment fiable pour mener à bien les analyses.

[174] *Cf.* Bates (1976).

esthétiques. Les commentaires spontanés ainsi que certaines catégories de la série de questions ont donc été convoqués pour construire ce score.

Le calcul des points s'est fait comme suit :

| | |
|---|---|
| *Commentaires spontanés* | 5 points si l'enfant fait référence à la norme |
| *Groupe de questions incitant l'enfant à se représenter le locuteur* | |
| Pour l'extrait formel | 4 points si les étiquettes "il est poli"/"il parle bien" ont été choisies en premier ou deuxième choix<br>2 points si elles ont été choisies mais avec un autre classement<br>2 points si l'étiquette "il parle normalement" a été choisie en première, deuxième ou troisième position |
| Pour l'extrait informel | 4 points si les étiquettes "il est malpoli"/"il parle mal" ont été choisies en premier ou deuxième choix<br>2 points si elles ont été choisies mais avec un autre classement |

Tableau 14 : Calcul des points pour Rn

Les points sont alors additionnés pour chaque enfant afin de constituer son score Rn de référence à la norme qui varie entre 0 et 15.

Un indice connexe a été fabriqué, celui de la référence à l'interaction (Ri). Précisons qu'il ne s'agit pas de deux indices exclusifs mais bien de deux tendances distinctes, qui ne sont pas corrélées, puisque la référence à la norme n'exclut en rien la référence à l'interaction, et vice-versa : souvent, les deux critères sont présents chez un même enfant.

#### *V.4.1.3.2. L'indice de référence à l'interaction*

Cet indice Ri est d'autant plus élevé que l'enfant a recours à la notion d'interaction pour interpréter ce qu'il entend, par exemple s'il se réfère à l'interlocuteur et/ou à la situation de communication et/ou à l'intention communicative du locuteur. Il semble donc concevoir les variétés davantage comme des possibles à sa disposition (locuteur libre) plutôt que comme des éléments caractéristiques d'un statut (locuteur contraint).

Le calcul des points s'est fait comme décrit dans le tableau 15. Les points ont été additionnés pour chaque enfant afin de constituer son score Ri de référence à l'interaction qui varie entre 0 et 46.

| | |
|---|---|
| *Commentaires spontanés* | 5 points si l'enfant fait référence à l'interaction |
| *Groupe de questions sur l'attitude d'attirance /rejet vis-à-vis des variétés* | |
| Pour l'extrait formel | 4 points pour "ça peut m'arriver de parler comme ça"<br>2 points pour "je connais des gens qui parlent comme ça"<br>4 points pour "j'aime bien comme il parle" |
| Pour l'extrait informel | 4 points pour "ça peut m'arriver de parler comme ça"<br>2 points pour "je connais des gens qui parlent comme ça"<br>4 points pour "j'aime bien comme il parle" |

| | |
|---|---|
| *Groupe de questions incitant l'enfant à se représenter le locuteur* | |
| Pour l'extrait formel | 2 points pour le rejet de "il est riche"<br>3 points pour le choix en première ou deuxième position de "il fait attention à sa façon de parler"<br>1 point pour le choix en première ou deuxième position de "il veut avoir l'air sérieux" |
| Pour l'extrait informel | 2 points pour le rejet de "il est pauvre"<br>3 points pour le choix en première ou deuxième position de "il ne fait pas spécialement attention à sa façon de parler"<br>1 point pour le choix en première ou deuxième position de "il a envie de s'amuser" |
| *Groupe de questions sur la perception de l'interlocuteur en termes de familiarité et de statut* | |
| Pour le critère de familiarité | 2,5 points si l'enfant a répondu à la fois "on parle comme ça à quelqu'un qu'on ne connaît pas" pour l'extrait formel et "on parle comme ça à quelqu'un qu'on connaît bien" pour l'extrait informel |
| Pour le critère de statut | 2,5 points si l'enfant a répondu à la fois "on parle comme ça à quelqu'un d'important" pour l'extrait formel et "on parle comme ça à un ami" pour l'extrait informel |
| *Improvisations contrôlées* | |
| Termes d'adresse, de salutation, formules de politesse, formules d'excuse | 2 points si l'enfant utilise des termes d'adresse, de salutation, de formules de politesse ou d'excuse en s'adressant à un adulte inconnu alors qu'il n'en utilise pas en s'adressant à un copain |
| Modalisation négative | 2 points si l'enfant formule une modalisation négative avec l'inconnu et pas avec le copain |
| Conditionnel | 2 points s'il formule sa requête au conditionnel avec l'inconnu et pas avec le copain[175] |

Tableau 15 : Calcul des points pour Ri

Notons que, pour les commentaires spontanés, des points peuvent être accordés pour les scores de Rn et de Ri, si l'enfant fait référence à la politesse, mais aussi à la relation à l'interlocuteur, à travers les notions de statut et d'affinité, comme dans l'exemple ci-dessous[176] :

(45) "c'est un monsieur qui fait plusieurs répondeurs - **pour ses copains - et pour les autres** --- parce que quand même **'salut les gars' ça se dit pas à tout le monde** -- les autres c'est plutôt par exemple **ceux qui appellent au boulot** - par exemple son chef de service je sais pas moi -- la 1ère elle est plutôt *bien* /…/ moi **si c'est quelqu'un que j'aime pas beaucoup je vais quand même lui parler un peu** *gentiment* mais bon pas avec des fleurs dans les bulles -- ça pourrait m'arriver par exemple **si c'est**

[175] Notons que la formulation destinée à la mère n'a pas été retenue pour ce calcul : nous avons préféré privilégier les extraits susceptibles d'être les plus contrastés.
[176] Les passages en gras correspondent à Ri et les passages en italique à Rn.

**quelqu'un d'assez important qui appelle** bah *je vais parler poliment*[177]" (Claire, 11 ans, *inter+*, école mixte).

Pour les improvisations contrôlées, deux cas extrêmes pourraient être :

(46) (à un ami) j'ai perdu mon blouson tu l'as vu<

(47) (à un inconnu) **excusez-moi d(e) vous déranger monsieur** [formule d'excuse et terme d'adresse]< est-c(e) que vous **auriez** [conditionnel] **pas** [modalisation négative] vu un blouson par hasard<

En définitive, nous avons considéré que plusieurs attitudes devaient être comptabilisées dans ce calcul : le fait de spontanément évoquer l'interlocuteur ou la situation de communication, le fait de ne pas rejeter certaines variétés *a priori*, mais de toutes les concevoir comme possibles ou familières, le fait de préférer les propositions impliquant un choix ou un contrôle du locuteur plutôt qu'un déterminisme social, le fait de savoir qu'une variété formelle était plus adaptée à un interlocuteur peu familier de statut élevé et vice-versa pour une variété informelle, et enfin le fait de moduler davantage une requête auprès d'un individu familier qu'auprès d'un pair. Ces points sont donc additionnés pour chaque enfant pour constituer son score Ri de référence à l'interaction.

Les principaux résultats de nos analyses, tant qualitatives que quantitatives, font apparaître des critères d'évaluation des variétés et des processus perceptifs différenciés.

## V.4.2. Approche qualitative des déclarations spontanées : critères d'évaluation des variétés et processus perceptif

### V.4.2.1. Les critères utilisés pour parler de la variation stylistique : rôles sociaux, norme, caractéristiques de l'interaction

Les commentaires spontanés, recueillis immédiatement après l'écoute du document audio "répondeurs" et engagés par la question "Qu'est-ce que tu as remarqué ? Qu'est-ce que tu en penses ?", peuvent être catégorisés dans 8 grandes familles, allant de la non-réponse à la réponse évoquant des critères multiples pour interpréter la variation entendue (cf. figure 6).

a) 48 enfants, soit près d'un quart de l'échantillon, n'ont fait ni référence à l'interaction, ni à la norme, ni aux caractéristiques sociales du locuteur. Ces enfants ont été regroupés dans une même catégorie (en blanc sur la figure 6), sous l'étiquette "**centration sur le contenu ou non-réponse**" :

- certains ne répondent rien ou disent ne pas savoir :

  (48) je sais pas (Marion, 10 ans, *inter-*, école mixte)

- certains s'attachent au contenu des messages uniquement :

  (49) il y a un monsieur il dit qu'il est absent et après il dit de laisser un message (Mickaël, 9 ans, *inter-*, école mixte)

[177] Cet exemple illustre par ailleurs que Ri et Rn ne sont pas inversement proportionnels : l'acquisition de la *souplesse stylistique* chez l'enfant prend appui à la fois sur les conventions sociales et sur la prise en compte des paramètres de l'interaction, sans que cela soit contradictoire.

▪ d'autres semblent percevoir de la variation mais sans réussir à expliciter le propos ou à lui attribuer une valeur sociolinguistique :

(50) c'est une messagerie de téléphone. il disait pas la même chose à chaque fois. je me souviens plus (Maxence, 11 ans, *fav*, école mixte)

(51) en fait c'est une messagerie, ils veulent l'appeler et ils tombent sur son répondeur et il dit "laissez-moi un message". il y en a un où il a répondu "salut les gars", les autres il était sur la messagerie (Laura, 9 ans, *défav*, école non mixte)

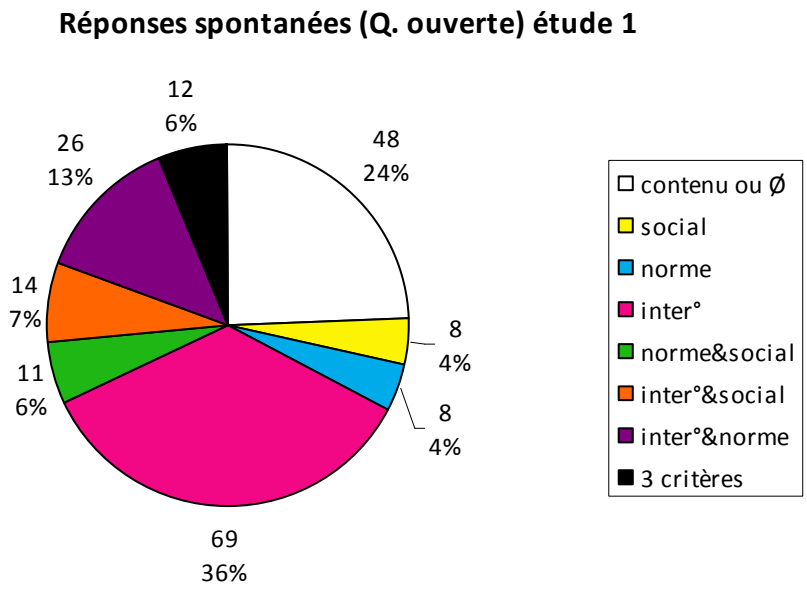



Figure 6 : Types de réponses obtenues à la question ouverte de l'étude 1

b) 8 enfants, soit 4% de l'échantillon, font référence aux **caractéristiques sociales du locuteur**, et ne font référence à aucun autre critère (en jaune sur la figure 6) :

▪ Nicolas s'identifie à un style (le plus informel) qui semble le caractériser dans toutes les situations :

(52) c'est pas de la même catégorie, c'est pas pareil, la 3 elle est pas pareil que la 1ère. l'accent, enfin pas l'accent, comment il parle. la dernière j'aime bien, **c'est plus de mon style**, ce que je dis (Nicolas, 10 ans, *inter+*, école mixte).

▪ Baptiste attribue la variation à l'âge du locuteur :

(53) **le 1er on dirait qu'il est plus vieux** et puis le 2ème encore un petit peu plus jeune, et le 3ème aussi, c'est encore plus jeune (Baptiste, 10 ans, *inter+*, école mixte).

▪ Thomas attribue le style formel à un locuteur de statut élevé :

(54) il était sur un répondeur, il téléphonait toujours à quelqu'un et il tombait sur le répondeur et il disait toujours "salut à plus" mais des fois il change. il y avait que il téléphonait mais il disait pas toujours les mêmes mots. il y a des hommes qui disaient "salut à plus j(e) suis pas là", après je sais pas. il téléphone après il retéléphone après on lui téléphone après on lui retéléphone. il dit pas les mêmes mots, ça change. c'est marrant, pourquoi on fait passer des messages on sait pas. **le 1er c'est comme si il était docteur** (Thomas, 9 ans, *fav*, école mixte).

c) 11 enfants, soit 6% de l'échantillon, font référence **à la fois à la norme et aux caractéristiques sociales du locuteur** (en vert sur la figure 6) :

▪ Muhammet, Adem et Jérémie font allusion au parler "racaille", "voyou" ou "jeunes du quartier", ainsi qu'au "bien parler", au "parler correct" et à la politesse :

(55) le 3ème il parle un peu comment dire **un peu comme une racaille** "lachez-vous", **ça parle un peu mal**. le 1er ça parle bien, la 2ème ça ressemble un peu à la 1ère. le 1er il parle normal, comme d'habitude les gens ils parlent (Muhammet, 10 ans, *défav*, école mixte)

(56) c'était tous des répondeurs et que ils avaient pas tous la même voix. le 1er il est **poli** et l'autre il parle **voyou** (Adem, 9 ans, *défav*, école non mixte)

(57) c'est quelqu'un qui laisse un répondeur, qu'il est pas là. il y a quelqu'un qui était un jeune, qui **parle comme les jeunes du quartier** quoi, le 1er c'était un monsieur sérieux, et le 2ème je sais pas c'est un peu comme le 1er, enfin c'est les deux mélangés. le 1er **il parle bien français** et le jeune **il parle pas vraiment correctement** mais... il parle un peu rapide sinon et il dit des mots raccour- enfin je sais pas comment expliquer, et le 2ème il y a des mots raccourcis et normal (Jérémie, 10 ans, *inter+*, école mixte)

▪ Nassima fait référence au milieu social du locuteur et à son niveau d'études :

(58) le dernier il est pas très correct parce qu'il dit "allo salut" tout ça. ils disent pas la même chose, ils ont pas dit les mêmes mots, parce que il y en a un qui est plus, par exemple qui travaille dans un métier et il parle correctement et tout. si il serait pas pauvre il aurait mieux parlé parce que par exemple **lui il serait pas allé loin dans ses études et quelqu'un de riche il serait allé loin** (Nassima, 9 ans, *inter-*, école non mixte)

d) 8 enfants (soit 4%) font référence à **la norme** uniquement (en bleu sur la figure 6) :

▪ Nicolas juge la variété informelle d'un point de vue moral :

(59) il fait trois phrases différentes pour dire la même chose et puis il est pas là et on doit lui laisser un message. la dernière il fait "les potes" et tout ça et puis la 1ère il explique bien et puis la 2ème c'est pas très très bien expliqué et puis la 3ème c'est vraiment pas bien expliqué il dit pas pourquoi et tout ça. le 1er il est mieux, le 2ème moins bien et puis le 3ème pas très bien. j'aime pas trop **c'est pas joli comme il parle** "lâchez-vous" et tout ça (Nicolas, 9 ans, *inter-*, école mixte).

▪ Clément fait référence à la politesse et juge certaines formulations grossières :

(60) le 1er il était poli, très poli, le 2ème moins et le dernier pas. parce que il y a des mots qu'ils disent pas tous "lâchez-vous", "bonjour je ne suis pas là" ça c'est une manière de politesse. l'autre je sais pas c'est **plus des gros mots**. doucement et clair, l'autre il parle plus vite (Clément, 11 ans, *inter+*, école mixte).

e) 69 enfants, soit plus d'un tiers de l'échantillon, font référence aux **caractéristiques de l'interaction** (en rose sur la figure 6), et cette proportion monte à plus de 60% si l'on prend en compte les enfants qui combinent ce critère avec d'autres (en orange, violet et noir sur la figure 6) :

▪ Par exemple, Simon prend en compte l'interlocuteur, tout en condamnant certains usages, et en expliquant que le fait d'être adulte contraint le locuteur à certaines pratiques :

(61) quand même "salut les gars", si c'était une fille qui l'appelait, ça serait pas très très bien. le 2ème c'était normal. la 3ème c'est plutôt il parle à ses copains, que les autres il parlait à des gens, un peu tout le monde. par exemple "les gars" c'est pas un mot à dire à des personnes, par exemple **tu es un adulte tu vas pas dire ça à ton voisin**. par

exemple quand il dit "laissez moi vos coordonnées je pourrai vous rappeler", comme ça au moins il peut leur reparler (Simon, 9 ans, *inter+*, école mixte).

▪ Karine juge la correction des annonces, attribue certaines façons de parler à des locuteurs stéréotypiques, et se projette parallèlement dans les différentes variétés en intégrant la situation de communication comme variable pour étayer son jugement :

(62) la 1ère elle était assez correcte et la dernière elle était plus entre copains, c'est pas comme si on venait juste de rencontrer un ami quoi, c'est moins correct quoi, c'est moins... le dernier il a plutôt parlé **comme les adolescents** et le 1er il a parlé comme si **comme si il était bien élevé**, enfin il a parlé normalement, pas avec des mots que les jeunes ils prennent. **la dernière je parle plutôt comme ça mais des fois je parle comme la 1ère** mais je sais pas la 1ère c'était un peu trop correct, un peu trop poli je sais pas, et la dernière c'était plutôt je parle un peu comme ça quoi, je parle comme ça à mes copains, mes copines. en même temps ça fait un peu trop bande et en même temps j'aime bien parce qu'on est plus habitué à parler comme ça (Karine, 10 ans, *inter-*, école mixte).

▪ Ryad prend en compte l'intention communicative du locuteur, tout en jugeant certaines variétés très négativement, tant du point de vue de la norme que du point de vue des locuteurs susceptibles de les utiliser :

(63) je sais pas ses copains ils l'ont appelé et lui il faisait la voix du répondeur, ça fait un peu rire quoi. au début il faisait vraiment bien la voix, après il a vraiment... n'importe quoi il a dit "lâchez-vous les gars" et tout. au début il voulait faire croire à ses copains qu'il était pas là et après **il s'est lâché il a changé d'humeur**. au début il parle **gentil**, après il parle normal, et après il parle vraiment **méchant**, il fait une voix vraiment grave, il a dit d'un air... **il fait celui qui est le plus fort** et tout, je sais pas comment dire, on dirait un peu qu'il fait sa **racaille**. au 1er il dit bien, il le fait bien sauf que normalement c'est une femme qui dit (Ryad, 11 ans, *inter-*, école mixte).

▪ Chahinaize prend elle aussi en considération l'interlocuteur supposé du message, elle juge de la politesse de certaines annonces, et tente de se positionner avec ses copines par rapport à certains usages, ce qui la conduit à prendre ses distances vis-à-vis de la variété formelle[178] :

(64) c'était des répondeurs et il y en avait plusieurs, trois, et à chaque fois il disait pas sur le même ton il disait pas aux mêmes personnes. la dernière il disait pour ses copains, et au début **il disait pour les gens par exemple si ils appellent par exemple pour un rendez-vous** après ils rappellent et il dit mieux que le dernier. au milieu ça ressemblait un peu au 1er. au dernier on dirait il est plus exclamatif et au 1er il est plus poli. avec les copines tout ça on n'a pas le même langage que le 1er, mais **le 3ème c'est pas un langage courant, on parle pas exclamatif comme ça tout le temps** (Chahinaize, 10 ans, *défav*, école non mixte).

Ces premières analyses nous permettent de constater que plus de 60% des enquêtés sont capables de formuler une référence aux caractéristiques de l'interaction de manière spontanée, et de préciser les critères sur lesquels les enfants se fondent pour interpréter la variation qu'ils perçoivent. La question est alors de savoir sur quels éléments ils s'appuient précisément pour élaborer ces critères.

[178] La dimension "eux/nous" que l'on perçoit dans cet extrait sera abordée en lien avec le plurilinguisme au chapitre 4.

### V.4.2.2. Le processus perceptif : comment s'articulent la perception des traits saillants et les représentations stéréotypiques

Tout d'abord, on constate que 70% des enfants citent un extrait de l'enregistrement dans leurs commentaires, avec plus ou moins d'exactitude selon les enfants. Par exemple, Eva repère certains éléments lexicaux, tant dans la variété formelle qu'informelle, et s'appuie sur ce relevé pour expliquer la variation entre les extraits :

(65) il dit chaque fois la même chose mais chaque fois différemment. chaque fois il montre autrement qu'il est absent, à un moment il dit qu'il est **"momentanément absent"**, à un autre il dit **"je suis pas là"** et le 3ème je crois qu'il dit "je suis pas là" aussi. ça dépend à qui tu parles parce que si tu dis "salut les gars" c'est que tu les connais bien, à des amis, sinon si tu dis "bonjour je suis momentanément absent" c'est plutôt à des gens que tu connais pas très bien, style des chefs d'entreprise ou des gens, parce que des fois ils disent des mots assez difficiles... et l'autre il est normal à peu près. moi je dirais plutôt entre la 2 et la 3 (Eva, 9 ans, *fav*, école mixte).

Eva parle donc des mots "difficiles" qu'elle a repérés, Antoine, quant à lui, utilise le terme "compliqué" pour qualifier ces mêmes vocables, vocables qu'il a identifiés mais qu'il ne parvient pas à reproduire :

(66) ceux qui veulent téléphoner au monsieur ils tombent tout le temps sur la messagerie et il change tout le temps de phrase de messagerie, une fois il dit "salut les gars", une autre, voilà quoi. il habite différentes maisons et il dit différentes messageries dans chaque maison. elles font un peu comme les jeunes elles font "salut les gars lâchez-vous", ouais on parle un peu comme ça, c'est la 3ème. la 1ère c'est plus autoritaire, ça fait plus déjà, plus adulte. ou si je suis chez des gens. il emploie les mots assez compliqués **"coordonnées"**, **"je suis *monamément*", il avait dit quoi déjà ? "je suis *modamément* absent"**, il utilise des mots, au lieu de dire "j(e) suis absent" voilà (Antoine, 11 ans, *inter+*, école mixte).

Comme on peut le constater aussi dans les déclarations ci-dessous, les termes "coordonnées", "ultérieurement", "momentanément" et "recontacterai" ont en effet été remarqués par une dizaine d'enfants comme éléments saillants de la variété formelle :

(67) c'est pour laisser des messages et c'est tout le temps le même monsieur mais qui dit des choses différentes en fait. par exemple au 1er il demande de laisser les **coordonnées** et au 2ème **il dit pas les coordonnées**, et le 3ème c'est plutôt style racaille un peu, pour ses copains quoi. c'est pour l'impression des gens, que ça peut avoir. la dernière j'aime pas trop parce que je sais pas ça fait bizarre et la 1ère j'aimais bien. moi ce serait la 2ème parce qu'elle est simple. le 3ème ça peut m'arriver quand je fais la folle (Tiphaine, 11 ans, *inter-*, école mixte).

(68) dans la 1ère il y a des mots compliqués, comme **"ultérieurement"**, la 2ème elle est normale, et dans la 3ème c'est une personne qui parle à des copains parce qu'il dit "salut les gars j(e) suis pas là lâchez-vous laissez un message". la 1ère je pense que c'est quelqu'un qui parle dans un bureau, la dernière c'est quelqu'un qui est chez lui, et la 2ème c'est chez lui aussi. la 1ère elle est compliquée et la dernière c'est quelqu'un, comment on pourrait dire, qui traîne souvent dans la rue et voilà il a le langage du quartier (Laura, 10 ans, *inter-*, école mixte).

(69) il était pas là et il disait qu'il fallait laisser un message. "lâchez-vous les copains" c'est dans le dernier, il parlait à sa femme dans le 1er. ils appellent pas c'est pas les mêmes personnages (qui/qu'ils) vont appeler. il parle à ses potes et il dit "lâchez-

vous". le 1er il dit **"coordonnées"** et **"rencontaterai"** (Gabriel, 10 ans, *défav*, école mixte).

Bien sûr, à l'autre pôle du *continuum*, les expressions informelles comme "les gars" et "lâchez-vous", ont été remarquées par de nombreux enfants (80 ont relevé le terme "gars", 28 ont repris l'expression "lâchez-vous"), et ont souvent servi de point d'appui pour initier la discussion sur la variation. La formule "à plus" a également été notée, moins souvent mais à quelques reprises, comme chez Pierre :

(70) la 1ère phrase elle était plutôt polie si on voulait, la 2ème un petit peu moins et la 3ème elle était enfin il se relâchait un peu si on voulait. parce que au début il dit "bonjour", il fait beaucoup de formules de politesse, la 2ème fois il en fait un peu moins et la 3ème c'est familier, comme **"salut à plus"** on met pas trop ça dans une conversation si on veut être des gens très polis (Pierre, 10 ans, *fav*, école mixte).

Il semblerait donc que certains traits saillants, en particulier lexicaux[179], soient des éléments pivots de la construction du jugement sur les variétés. Ces traits marquants semblent suffire, avec un *effet de halo* (Moreau & Brichard, 1997), à catégoriser un énoncé dans une variété, ou tout du moins permettent à l'enfant de mettre des mots sur ce qu'il ressent, même si son impression se fonde sur d'autres éléments moins facilement conscientisés et verbalisables.

Néanmoins, si la *saillance* seule était en jeu dans les représentations, il serait difficile d'expliquer le phénomène suivant : certains enfants ne citent pas que des éléments réellement entendus mais aussi des traits absents des énoncés du document audio, dans un processus que l'on pourrait qualifier de "restauration stylistique"[180].

Il est également remarquable de constater que ces traits sont parfaitement cohérents avec la variété concernée. Par exemple, alors qu'il n'y a pas de "ne" de négation dans les extraits présentés aux élèves[181], Margaux, comme neuf enfants de l'échantillon, emploie la négation à deux éléments pour référer à la variété formelle :

(71) c'est un truc de répondeur. il en a fait des différents. il y a celle où il parle à ses copains, c'est la dernière, celle où il parle à des gens du travail par exemple, c'est la première, et la deuxième je sais pas. la troisième il dit "salut les gars" et la première il dit pas des choses comme ça, il dit **"désolé je ne suis pas là"** (Margaux, 9 ans, *fav*, école mixte).

---

[179] Faute de transcription suffisamment fine à ce niveau, nous n'avons pas analysé les aspects prosodiques en détail mais avons remarqué que certains enfants s'en servaient aussi de point d'ancrage pour leur réflexion, en imitant la courbe intonative ou le ton spécifique à l'un des styles.

[180] Nous remercions Jean-Pierre Chevrot pour cette formulation qui propose un parallèle intéressant avec le phénomène de *restauration phonémique* décrit par Warren (1970), c'est-à-dire l'illusion qui consiste à entendre des sons qui ont en fait été supprimés du signal et remplacés par du bruit blanc.

[181] La double négation est une variable stylistique avérée (son emploi varie en fonction de la situation de communication, et la présence du "ne" est privilégiée en situation formelle), considérée comme *hyperstylistique*, c'est-à-dire que la variation *intra-locuteur* dont elle fait l'objet est plus importante que la variation *inter-locuteurs* (Armstrong, 2002), ce qui contribue sans doute à la rendre plus saillante. Sur la négation double, voir aussi Gadet (1989: 127-132).

Fabien, qui par ailleurs ne parvient pas à expliquer son jugement et n'a pas fait de commentaire explicite sur la variation, rétablit lui aussi une négation double là où elle est absente :

(72) c'est un monsieur qui parle, ils veulent qu'il laisse un message. il dit "salut les gars laissez-moi un message", **"bonjour je ne suis pas là pour le moment** laissez un message" (Fabien, 10 ans, *défav*, école mixte).

Yanis reprend également une formulation formelle en ajoutant le "ne" de négation, et semble ancrer son jugement sur la variété dans une représentation stéréotypique des usages formels qu'il identifie au parler de son père en contexte professionnel :

(73) c'est sur un répondeur, c'est un monsieur. à un moment il dit "lâchez-vous les gars laissez-moi des messages", c'est pas pareil parce que l'autre il dit **"bonjour je ne suis pas là** laissez-moi un message". c'est que au dernier il parle avec des copains et dans le 1er il parle à des gens, enfin des gens par exemple je sais pas, si c'est un électricien par exemple, les gens si ils ont des pannes ils vont appeler et comme il est pas là il faut qu'il leur laisse un message, donc il parlerait plutôt comme au 1er. mon papa il parle comme ça (Yanis, 9 ans, *inter+*, école mixte).

Seynabou utilise en outre une structure syntaxique formelle à l'oral (la coordination avec "car"), pourtant inexistante dans le document de départ ; elle cherche par ailleurs à caractériser les variétés avec la terminologie apprise à l'école :

(74) c'est un répondeur, c'est un monsieur qui parle, il utilise plusieurs moyens de langage, il parle à ses copains c'est le langage familier, le 1er c'était quand il dit "vous pouvez me laisser un message **car je ne suis pas là**" **apposé je crois**, et le dernier c'est le langage je me rappelle plus. il parle pas aux mêmes personnes, parce que il peut parler avec son patron, il peut parler avec ses copains, et il parle avec sa famille. dans la 1ère il parle avec son patron, la 2ème je sais plus avec qui il parle, et la 3ème il parle avec ses copains (Seynabou, 10 ans, *fav*, école mixte).

De la même manière, Kévin ajoute un "oui", forme d'acquiescement surveillée à l'oral, ainsi qu'un impératif typique des annonces de répondeurs standard :

(75) il est jamais là, et puis il dit tout le temps de laisser un message et même à ses copains il dit qu'il est pas là et tout, en fait qu'il est là je pense. il dit pas toujours les mêmes choses, avec ses copains il dit "salut les potes" et tout, sinon **"oui j(e) suis pas là veuillez laisser un message"**. au début c'est pour sa famille, il dit gentiment (Kévin, 10 ans, *défav*, école mixte).

Comme l'illustre l'extrait précédent, le même phénomène se produit pour la variété la plus informelle, des reprises à l'esprit mais pas à la lettre pouvant être relevées autour de choix syntaxiques proches de l'énoncé original, comme avec le terme "potes" remplaçant celui de "gars". En écho au "oui" formel de Kévin, on trouve aussi l'ajout de la forme informelle "ouais" chez Pauline, qui prend un ton très détendu pour imiter le troisième énoncé :

(76) c'est un répondeur et c'est pas toutes les mêmes personnes enfin par exemple il y en a ils sont pas, enfin je sais pas trop comment expliquer en fait, ils sont genre... l'âge et tout. par exemple le dernier c'était un baba cool quoi et le 1er ça avait l'air d'être un peu un riche et le 2ème normal. le dernier il fait **"ouais j(e) suis pas là na na na"** et tout, comme ça, et l'autre il était très, je sais pas, il avait l'air très, enfin je sais pas comment expliquer, il parlait bien, on dirait je sais pas moi, une personne plus riche, pas du même âge (Pauline, 10 ans, *inter-*, école mixte).

On trouve également des ajouts prototypiques d'une variété au niveau pragmatique, comme chez Alexandre, qui ne fait pas de commentaire métalinguistique sur la variation, mais qui cite les extraits en enrichissant l'énoncé le plus informel d'un marqueur discursif :

> (77) il y avait un monsieur il était en train de laisser des messages. par exemple il disait **"ah salut"** sinon il disait... enfin il disait toujours "au revoir" après (Alexandre, 10 ans, *inter+*, école mixte).

Ces différents exemples illustrent donc selon nous une double tendance, à l'identification de traits saillants, essentiellement lexicaux et prosodiques d'une part, et à la *reconstruction stéréotypique* des énoncés d'autre part, reconstruction visible à travers l'usage cohérent en contexte de marques pourtant absentes de l'énoncé initial. Aussi, comme nous l'avons vu au paragraphe IV.1.3, la *saillance* et le *stéréotype* ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, et les attitudes paraissent bel et bien se construire autour d'une imbrication des deux modalités représentationnelles.

La prédominance des références au lexique sur les autres niveaux linguistiques pourrait être due à un écart dans le degré d'accessibilité consciente aux phénomènes. En effet, l'enfant percevrait un ensemble d'éléments, à la fois lexicaux, morphosyntaxiques, pragmatiques, phonologiques et prosodiques, mais ne serait en mesure d'expliciter verbalement que certains d'entre eux, en l'occurrence les éléments lexicaux, les plus facilement identifiables et disponibles[182]. Les autres niveaux ne sont pas ignorés : les enfants en perçoivent des traits caractéristiques, les intègrent, sont capables d'en restituer certains, voire de les produire sans les avoir entendus en les reconstruisant d'après leurs schémas représentationnels, mais ne sont pas encore en mesure de faire un commentaire à proprement parler métapragmatique à leur propos. C'est pourquoi des marques syntaxiques telles qu'une conjonction de coordination rare à l'oral ou la double négation peuvent être attestées dans les reformulations des enfants, sans qu'elles fassent pour autant l'objet de référence explicite.

Cette référence prépondérante au lexique pourrait aussi s'expliquer en partie par l'influence parentale. Les adultes, lorsqu'ils font des commentaires évaluatifs sur la manière de parler des enfants, leur fournissent essentiellement des renforcements positifs et négatifs qui concernent ce niveau : les mots polis, *malpolis*, les gros mots, etc., comme le confirment Ely & Berko Gleason, qui s'appuient sur une enquête de Becker (1990)[183] :

> "When parents concentrated on the contents of children's speech, address terms and slang received the greatest amount of attention" (Ely & Berko Gleason, 1995: 260).

Si le discours reçu par l'enfant concernant l'évaluation des variétés est donc majoritairement axé sur le lexique, cela explique que l'enfant réinvestisse ces éléments dans ses propres déclarations. Il est d'ailleurs probable que les adultes eux-mêmes, s'ils ne sont pas linguistes, n'aient pas conscientisé les différents niveaux linguistiques influencés par la variation, et que le lexique résume, chez l'adulte comme chez l'enfant, une nébuleuse de traits semi-conscients non verbalisables servant néanmoins de point d'ancrage au processus évaluatif.

---

[182] Notons que ce constat est cohérent avec les analyses de Gombert (1990) qui observe que les niveaux métaphonologiques et métalexicaux sont antérieurs aux niveaux métasyntaxiques et métapragmatiques.

[183] Il est peu probable qu'un parent puisse dire à son enfant qu'il est préférable de dire le "ne" de négation pour parler poliment, ou encore que la conjonction de coordination "car" est plus soutenue que la locution "pa(r)c(e) que".

En outre, étant donné qu'un énoncé comprend un ensemble de traits plus ou moins congruents, dont certains seront plus saillants au niveau perceptif que d'autres dans certains contextes, et dont l'appréhension globale constituera le point d'appui des jugements des locuteurs, on peut formuler l'hypothèse selon laquelle la récurrence en réception de certains groupes d'éléments entendus fréquemment ensemble permettrait à l'enfant de se construire une sorte de schéma mental de la variété, autrement dit de s'en faire une représentation stéréotypique approximative globale. En effet, les variations entendues dans l'*input* ne sont pas aléatoires et l'enfant perçoit, dans certains énoncés spécifiques produits dans des situations données, des marques plus ou moins cohérentes entre elles, qui sont plus fréquemment produites ensemble que séparément. Par exemple, l'enfant est sans doute exposé plus souvent à des énoncés combinant, dans le même temps, des éléments de lexique informel, des traits syntaxiques spécifiques de l'oral informel, et des phénomènes phonologiques caractéristiques d'une surveillance articulatoire faible.

Les représentations sur le style se fonderaient donc sur des schémas stéréotypiques semi-conscients, mobilisés, élaborés et modifiés en hélice au gré des interactions rencontrées, à partir de la perception d'ensembles de traits congruents fréquemment produits ensemble dans l'*input*. La perception d'un trait unique, central dans un schéma, suffirait alors à activer un ensemble de traits prototypiques de la variété, quitte à restaurer stylistiquement certains traits absents de l'énoncé produit. Le jugement explicite sur les variétés, quant à lui, puisqu'il suppose une capacité à produire un discours métalinguistique sur le phénomène, s'exprimerait à travers un ensemble plus restreint de traits saillants emblématiques des variétés conscientisées comme des catégories nommables et dénombrables. Ces jugements métapragmatiques reprennent ainsi en écho, en les simplifiant, des schémas représentationnels complexes et multi-niveaux[184].

Après avoir conduit ces quelques analyses qualitatives sur les commentaires non dirigés, nous allons maintenant aborder, sous un angle quantitatif, la question des représentations et des facteurs susceptibles d'influencer leur élaboration.

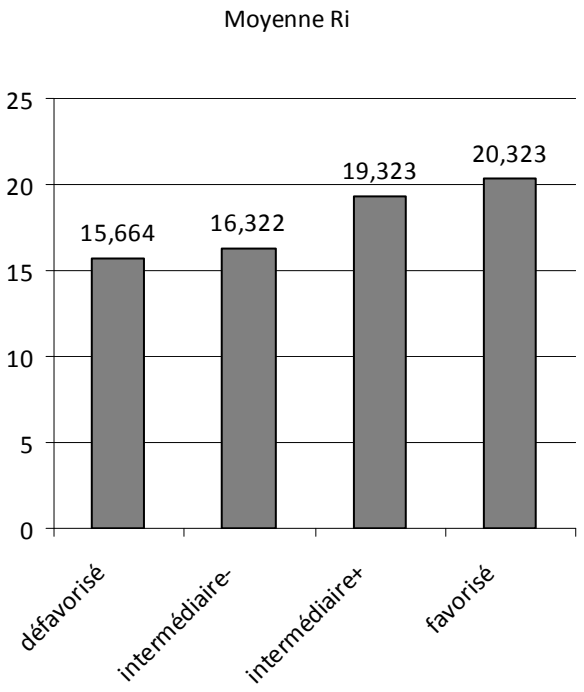
### V.4.3. Analyse quantitative des facteurs *macro* et *micro* influençant les représentations

Dans les sections suivantes, nous allons mettre nos hypothèses initiales à l'épreuve de tests statistiques, essentiellement par le biais de comparaisons de moyennes menées à l'aide de l'analyse de variance (ANOVA). La première de nos hypothèses était que le milieu social jouait un rôle important dans la construction des représentations de la variation stylistique, en particulier peut-être du fait d'un rapport différent à la littéracie entre les familles les plus favorisées et les familles les plus défavorisées.

[184] Notons que cette perception complexe des phénomènes stylistiques et des multiples traits linguistiques en jeu n'est à l'heure actuelle pas exploitée par l'école pour affiner la réflexion métalinguistique sur le style. Cet aspect fera l'objet d'une réflexion d'ordre didactique dans le chapitre conclusif.

### V.4.3.1. Davantage de prise en compte de l'interaction chez les enfants issus de milieu favorisé

Afin de valider ou d'invalider l'hypothèse d'une influence déterminante du milieu social sur les représentations, nous avons effectué un test de comparaison de moyennes sur le score de référence à l'interaction Ri, score que nous avons voulu représentatif d'une famille spécifique de représentations de la variation stylistique, à savoir les perceptions les plus orientées vers la prise en compte de la situation, du contexte de communication et des stratégies verbales du locuteur. Si l'on regarde les scores des enfants en fonction des quatre catégories sociales[185], on constate qu'ils sont d'autant plus élevés que le milieu social est favorisé :




| | Effectif | Écart-type |
|---|---|---|
| défavorisé | 58 | 5,76 |
| intermédiaire- | 45 | 5,85 |
| intermédiaire+ | 45 | 5,41 |
| favorisé | 48 | 5,74 |

Figure 7 : Moyennes des scores de Ri en fonction des milieux sociaux

Le test de l'ANOVA indique que les écarts de moyennes constatés sont significatifs[186] : plus le milieu social est favorisé, plus la tendance à faire référence à l'interaction est forte. Le test *a posteriori* PLSD de Fisher montre que les écarts entre les moyennes des scores sont tous significatifs, sauf entre MS très proches, c'est-à-dire entre *défav* et *inter-*, et entre *inter+* et *fav*[187]. Ce résultat peut s'expliquer de plusieurs manières.

Il y a bien sûr un risque de biais lié à la méthodologie de recueil de données et de calcul de l'indice. En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, la méthode du guide de questions directives et la passation en milieu scolaire avantagent toujours les bons élèves, qui sont statistiquement plus représentés dans les milieux favorisés. L'existence d'un lien fort entre le milieu social et le

[185] Rappelons les effectifs : 58 *défav*, 45 *inter-*, 45 *inter+*, et 48 *fav*.
[186] $F_{3,192}$=7,564 ; p<0,0001.
[187] Dans les autres cas, le p est inférieur à 0,05 (p *inter-*/*inter+* = 0,02 ; p *inter-*/*fav* = 0,0009 ; p *inter+*/*défav* = 0,0032 ; p *défav*/*fav* < 0,0001).

fait d'être bon élève a déjà été discutée au chapitre 1 et est d'ailleurs confirmée par nos données puisque la corrélation entre notre indice social et l'appréciation donnée par les enseignants sur le niveau scolaire de leurs élèves est assez forte et très significative[188].

De la même manière, le lien entre un niveau de littéracie élevé, et un milieu social favorisé, est avéré dans nos données puisque la corrélation est ici encore significative[189]. Le calcul de cet indice de littéracie s'appuie sur quatre questions posées lors de l'entretien :

- est-ce qu'on te lit des histoires ?
- est-ce qu'on te lisait des histoires quand tu étais plus petit(e) ?
- est-ce que tu lis seul ?
- est-ce que tu aimes lire ?

Pour les trois premières questions, les scores vont de 0 à 3 selon la fréquence (jamais, rarement, de temps en temps, tous les jours) et, pour la dernière question, l'enfant peut obtenir entre 0 et 1 point selon que la réponse est "oui" ou "non", et 0,5 si elle est plus mitigée.

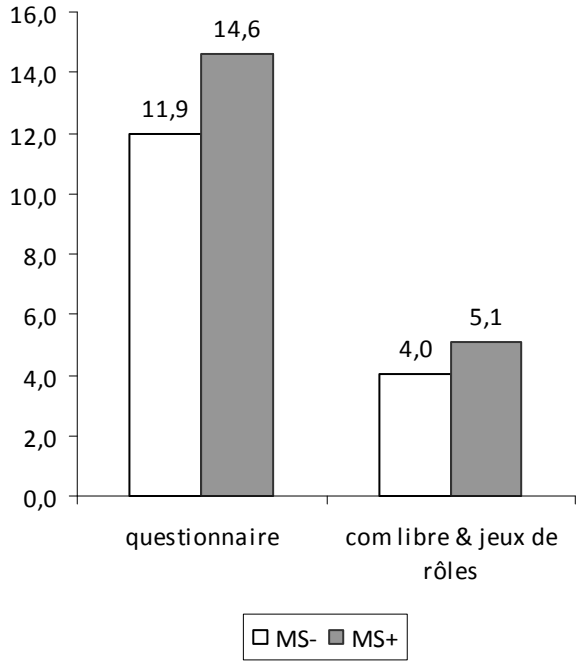
Notre indice de littéracie est néanmoins basé sur des éléments purement déclaratifs, et peut être biaisé par les mêmes phénomènes que ceux dont pâtissent les réponses aux questionnaires, à savoir une connaissance implicite, chez les bons élèves, des réponses supposément les plus valorisées par l'enquêteur et l'institution scolaire.

Afin d'explorer la possibilité selon laquelle la corrélation avec le milieu social ne serait pas uniquement due au syndrome du bon élève issu des milieux sociaux dominants répondant ce qu'il pense qu'on attend de lui, nous avons effectué un second test de comparaison de moyennes, en isolant d'un côté les scores associés à la série de questions, et de l'autre les scores associés aux commentaires libres et aux improvisations contrôlées. En effet, si le fait de répondre à des questions précises est typiquement une situation scolaire dans laquelle les bons élèves sont plus à l'aise, il paraît à l'inverse peu probable que ce soit le cas de la question ouverte non dirigée qui initie la discussion, ou de la simulation du blouson perdu, où les enfants ne peuvent que très difficilement avoir l'impression qu'on attend d'eux une bonne réponse spécifique et la donner en connaissance de cause.

Pour valider cette hypothèse, nous avons donc compartimenté l'indice Ri en deux sous-indices, et effectué deux nouvelles comparaisons de moyennes en fonction du milieu social, MS- et MS+[190] (*cf.* figure 8). La première ANOVA, concernant les réponses au questionnaire, indique, comme attendu, un effet significatif du milieu social[191]. La seconde ANOVA, concernant les commentaires non dirigés et les simulations d'interaction, révèle, elle aussi, un effet significatif du milieu social[192]. Le fait que ces deux groupes de questions, pourtant très différents en termes de méthodologie et de liberté dans le choix des réponses (un pôle très dirigé et un pôle très ouvert), montrent des tendances similaires, nous semble donc aller dans le sens d'un effet assez robuste du milieu social sur les représentations, au-delà des biais méthodologiques potentiels.

---

[188] Le test de corrélation de Spearman donne un rho de 0,4 et un $p<0,0001$.
[189] Le test de corrélation de Spearman donne un rho de -0,2 et un $p=0,0005$.
[190] Nous ne présentons pas le test avec les quatre milieux sociaux et préférons les regrouper en deux catégories étant donné que les moyennes entre *défav* et *inter-*, et entre *inter+* et *fav* sont très proches, voire parfois identiques.
[191] $F_{1,194}=16,169$ ; $p<0,0001$.
[192] $F_{1,194}=7,342$ ; $p=0,007$.




| *Écart-type* | questionnaire | com libre & jeu de rôle |
|---|---|---|
| *défav* (58) | 4,86 | 2,87 |
| *inter-* (45) | 4,96 | 2,52 |
| *inter+* (45) | 4,44 | 2,32 |
| *fav* (48) | 4,63 | 2,83 |

Figure 8 : Moyennes en fonction du milieu social pour l'indice Ri découpé en deux groupes de réponses

En définitive, les trois indicateurs - milieu social, indice de littéracie, et niveau scolaire - semblent corrélés[193], ce qui permet de supposer un effet global du milieu social, à travers les effets imbriqués de facteurs connexes, que nous ne pouvons d'ailleurs embrasser tous avec nos seules données. Nous supposons donc que le milieu social joue un rôle complexe sur les représentations de la variation stylistique, comme il joue d'ailleurs un rôle complexe au niveau de la reproduction des inégalités scolaires (*cf.* Duru-Bellat, 2004). Nous supposons néanmoins que ce rôle ne se réduit pas au fait que les enfants issus de milieux favorisés répondent "mieux" aux questions dirigées que les autres. Nous pensons également que cette influence du milieu social que nous observons n'est pas indépendante des pratiques de littéracie familiales, dans la mesure où une familiarité importante et précoce avec l'écrit participe largement à la construction des compétences métalinguistiques[194].

Notons par ailleurs que le milieu social ne semble pas avoir d'influence significative sur la propension à se référer à la norme (Rn), tout du moins si l'on considère le milieu social indépendamment des autres variables[195]. La référence à la norme ne semble donc pas être dépendante du milieu social, ce qui correspond d'ailleurs aux résultats des enquêtes laboviennes qui révèlent une uniformité sociale des jugements (Labov, 1976 [1972]). En revanche, comme nous allons le voir dans la section suivante, nous avons pu observer un rôle conjoint du milieu et de l'âge sur cet indice.

---

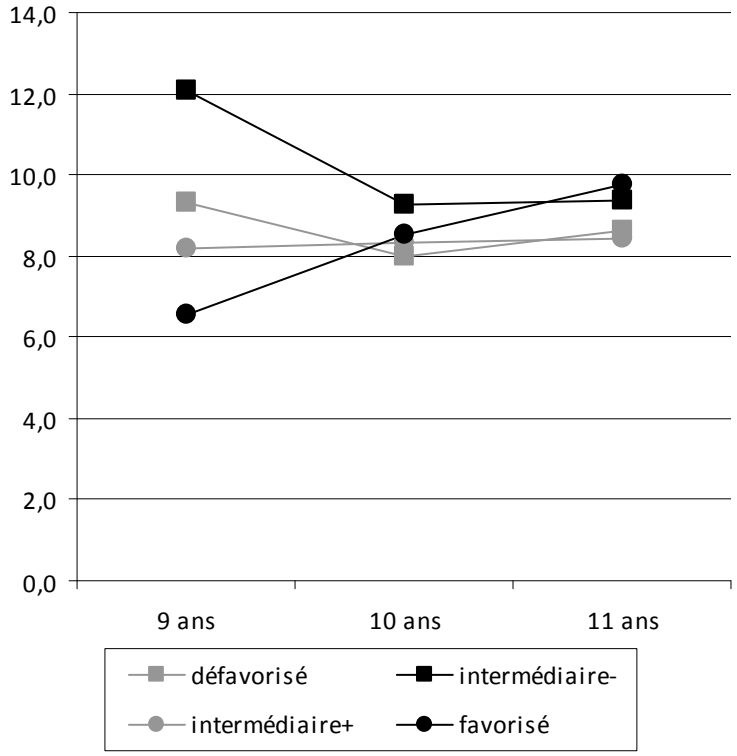
[193] En effet, on constate aussi une corrélation de Spearman significative entre le niveau scolaire et le score de littéracie, avec un rho de -0,1 et un p=0,007. Notons en outre que le lien entre littéracie familiale et réussite scolaire a souvent été mis en lumière, comme chez Burns, Espinosa *et al.* (2003) ou encore Dionne (2007).

[194] *Cf.* chapitre 1 § I.2.1.2.3.

[195] $F_{3,192}$=1,76 ; p=0,156.

### V.4.3.2. L'influence de l'âge sur les représentations liées à la norme : une convergence des jugements après 10 ans

Si l'âge seul ne semble pas avoir plus d'effet significatif sur l'indice de référence à l'interaction[196] que sur l'indice de référence à la norme[197], nous avons néanmoins pu observer un effet intéressant de l'âge en lien avec les milieux sociaux. L'ANOVA à deux facteurs[198] révèle à ce sujet une interaction significative entre l'âge et le milieu social[199]. En effet, chez les enfants les plus jeunes de notre échantillon (9 ans), les écarts entre milieux sociaux concernant la référence à la norme sont très marqués, les enfants de milieu social défavorisé (MS-) faisant davantage référence à la politesse et au "bien parler" que les enfants de MS+. La figure suivante illustre ce phénomène, en détaillant les quatre milieux sociaux :




| *Effectif* | 9 ans | 10 ans | 11 ans |
|---|---|---|---|
| *défav* | 14 | 30 | 14 |
| *inter-* | 13 | 21 | 11 |
| *inter+* | 10 | 26 | 9 |
| *fav* | 16 | 20 | 12 |
| *Écart-type* | | | |
| *défav* | 2,62 | 2,1775 | 1,795 |
| *inter-* | 2,36 | 2,47 | 2,305 |
| *inter+* | 1,775 | 2,43 | 1,64 |
| *fav* | 1,315 | 2,615 | 2,415 |

Figure 9 : Scores de Rn en fonction de l'âge et des milieux sociaux

On observe clairement sur cette figure d'une part que les enfants qui font le plus référence à la norme sont les enfants de milieu social intermédiaire/défavorisé, et d'autre part que les écarts entre MS, très présents à 9 ans, se réduisent considérablement à 10 et 11 ans[200]. Cette

[196] $F_{2,193}$=1,037 ; p=0,356.
[197] $F_{2,193}$=0,438 ; p=0,646.
[198] Les deux facteurs sont le milieu social (MS- *vs* MS+) et l'âge (9, 10 ou 11 ans).
[199] $F_{2,190}$=3,477 ; p=0,03.
[200] Le PLSD de Fisher appliqué à l'ANOVA entre les quatre MS et les âges (9 ans *vs* 10/11 ans) montre un écart significatif à 9 ans entre les enfants *fav* et *inter-* (p=0,03) et entre les enfants *inter-* et *inter+* (p=0,05). A partir de 10 ans, plus aucun écart entre les MS n'est significatif.

convergence des scores est essentiellement due à une diminution des scores des enfants *inter-* et à une augmentation des scores des enfants *fav*[201].

Cette sur-référence à la norme des enfants *inter-* les plus jeunes peut s'expliquer par deux phénomènes concomitants, d'une part la tendance des classes moyennes à être plus normatifs que les autres, et d'autre part la prédominance de l'influence parentale chez les enfants les plus jeunes.

Ce constat n'est donc pas particulièrement surprenant dans la mesure où l'on observe cette même tendance à l'hypernormativité des classes intermédiaires chez l'adulte. De nombreuses recherches (*cf.* par exemple Labov, 1976 [1972] ; Bourdieu, 1982) sous-tendent l'existence du poids des normes variant de manière non linéaire entre les MS, comme l'explique Perrenoud :

> "Dans certains milieux privilégiés, on ne déteste pas un certain relâchement, l'affectation d'un parler populaire ou une certaine familiarité, signes de décontraction et d'aisance. C'est généralement dans la fraction la plus conservatrice des classes moyennes qu'on observe la plus forte propension à prendre la norme scolaire au sérieux, voire au tragique" (Perrenoud, 1988: 31).

Concernant l'effet de l'âge et le phénomène de convergence observé, l'hypothèse interprétative que nous privilégions ici est celle du caractère immature de la sur-référence à la norme, susceptible de s'effacer à l'adolescence. En effet, si l'enfant de 9 ans, encore très empreint du discours parental, se fait le reflet de la prégnance des conventions normatives de son milieu, on peut supposer qu'en grandissant, il privilégie la relation entre pairs (Bauvois, 1998). Les jugements ont alors tendance à s'homogénéiser, du fait de l'émergence d'une culture adolescente qui se distancie de celle de la cellule familiale. Les interprétations de la variation tournées vers la norme restent donc présentes chez tous les enfants, de manière assez équivalente, sans être centrales ni discriminantes.

Les analyses que nous venons de mener s'appuient sur des variables macrosociologiques telles que le milieu social et l'âge. Le recours à des variables de réseau, telles que la mixité sociale de l'école fréquentée ou encore celle des relations amicales privilégiées, va permettre de les nuancer.

### V.4.3.3. L'influence du contexte socio-scolaire sur les représentations

La première variable de type microsociologique que nous allons prendre en compte pour nos analyses est celle de la mixité sociale de l'établissement scolaire fréquenté, la seconde sera celle de la mixité sociale de la dyade amicale préférentielle (*cf.* § V.3.1.1).

#### *V.4.3.3.1. L'influence du profil social de l'école : les enfants issus de milieu défavorisé font davantage référence à l'interaction dans leurs commentaires spontanés lorsqu'ils sont scolarisés dans une école mixte*

Notre échantillon ne permet pas de faire des analyses en termes de mixité sociale de l'école pour les enfants de tous les milieux sociaux, les sujets de MS+ étant très peu représentés dans

[201] Le PLSD de Fisher montre qu'il existe, entre les 9 ans et les plus de 9 ans, une diminution tendancielle du score de Rn chez les *inter-* (p=0,08) et une augmentation tendancielle chez les *fav* (p=0,077).

des contextes non mixtes défavorisés[202]. Aussi nous sommes-nous concentrée sur les enfants issus de milieu défavorisé pour cette partie de l'analyse. 58 enfants sont donc concernés par cette partie de l'enquête, 37 en école mixte et 21 en école non mixte. Notre hypothèse est que le profil de l'école peut avoir une influence sur les critères invoqués pour parler de la variation stylistique, et que cette influence est susceptible d'infléchir les tendances liées au milieu social d'origine.

L'analyse de l'indice de référence à l'interaction (Ri) en fonction du critère de mixité sociale de l'école ne montre aucun résultat significatif : les enfants ont des moyennes comparables dans les deux types d'écoles[203].

En revanche, si l'on s'intéresse au détail de l'indice, on observe des résultats différents au niveau des commentaires libres, qui nous semblent être un indicateur important à prendre en compte en tant que tel puisqu'il reflète bien la première impression que les enfants ont des variétés. Or, le nombre d'enfants ayant formulé un commentaire spontané prenant en compte la situation d'interaction est significativement plus faible[204] dans les écoles non mixtes (23,8%) comparé aux écoles mixtes (54,1%), comme l'illustre le tableau ci-dessous.

| | École mixte | École non mixte |
|---|---|---|
| Référence spontanée à l'interaction | 20 (54,1%) | 5 (23,8%) |
| Pas de référence spontanée à l'interaction | 17 (45,9%) | 16 (76,2%) |
| | 37 (100%) | 21 (100%) |

Tableau 16 : Références spontanées au critère de l'interaction chez les enfants issus de milieu défavorisé en fonction du profil de l'école

Si l'ensemble de notre indice Ri n'est pas lié à la mixité du profil de l'école, il semble donc que la partie de l'indice correspondant aux réponses spontanées de début d'entretien soit tout de même affectée par cette variable. À milieu social équivalent, le contexte scolaire et plus spécifiquement la diversité sociale des publics scolaires pourrait être un facteur intéressant à prendre en compte dans le processus de construction des représentations langagières en général, et du style en particulier.

Notre hypothèse est en conséquence en partie validée, d'autant plus que ces commentaires libres sont assez révélateurs des impressions premières des enfants dans la mesure où ils correspondent à la modalité la moins scolaire et la moins guidée de l'entretien.

L'hypothèse interprétative que nous privilégions ici est celle du rôle éclairant de la diversité variationnelle à laquelle les enfants sont exposés dans leur environnement familial mais aussi social au sens plus large. En effet, une exposition plus intensive à un éventail stylistique large est sans doute un facteur important dans la construction des représentations de la variation stylistique et dans l'élaboration des critères à l'œuvre dans les jugements évaluatifs sur les variétés. Un enfant, quel que soit son milieu, exposé à une gamme réduite de variantes, sera moins familier des variétés les plus éloignées de son vernaculaire, et aura donc tendance à juger

[202] Les écoles non mixtes de notre échantillon sont des écoles défavorisées. En conséquence, seul un enfant *fav*, deux *inter+* et deux *inter-* sont dans des écoles non mixtes.
[203] $F_{1,56}$=0,021 ; p=0,88.
[204] Chi2=4,997 ; p=0,05.

les pratiques langagières à l'aune de critères davantage fondés sur le stéréotype social plutôt qu'en référence à un *continuum* des possibles lié aux situations d'interaction. À l'inverse, un enfant évoluant dans un environnement mixte aura plus de chances d'être familiarisé avec un grand nombre de variantes et de styles, et pourra se référer à son expérience sociale horizontale pour fonder son évaluation. Dans ce cas, la référence à la dimension *intra-locuteur* de la variation est susceptible d'émerger dans les discours sur la variation, du fait que le sentiment d'étrangeté de certaines variétés est moins ancré dans les représentations.

Ce résultat confirme en outre les analyses de l'enquête préliminaire qui allaient dans le même sens. Selon nous, si le profil social des écoles est une variable moins robuste que le milieu social pour expliquer les variations dans les réponses des enfants, elle n'en demeure pas moins une variable pertinente pour les analyses sociolinguistiques, dans le sens où elle permet de nuancer certains résultats liés aux indicateurs classiques, en introduisant un grain de complexité dans les rouages peut-être trop bien huilés, ou en tous les cas trop généraux, des facteurs macrosociologiques.

Les influences liées au réseau de pairs peuvent se décliner suivant plusieurs indicateurs : le profil social de l'école, certes, mais aussi la mixité sociale des dyades préférentielles.

#### *V.4.3.3.2. L'influence des relations amicales privilégiées : l'écart entre milieux sociaux est plus faible dans le cas des dyades mixtes*

L'indice de référence à l'interaction étant fortement influencé par le milieu social, nous avons choisi de conserver ce facteur dans nos analyses, tout en créant deux groupes d'enfants, l'un avec des sujets appartenant à une dyade mixte, l'autre avec des sujets appartenant à une dyade peu ou non mixte[205]. Les enfants se répartissent donc comme suit :

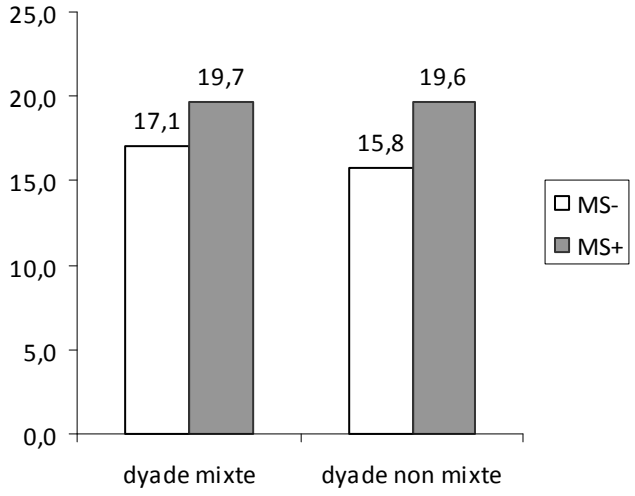
| | Dyade mixte | Dyade non mixte | |
|---|---|---|---|
| MS- | 19 | 78 | 97 |
| MS+ | 22 | 67 | 89 |
| | 41 | 145 | 186 |

Tableau 17 : Répartition des enfants de l'échantillon par MS et par mixité de la dyade

Les ANOVA réalisées différencient donc l'effet du milieu social entre chacun des deux groupes. La figure 10 indique les moyennes au score de Ri dans chacun des cas.

Alors que les scores des enfants de milieu plutôt favorisé ne semblent pas être modifiés par la variable de la mixité des dyades, les moyennes des enfants issus de milieu plutôt défavorisé sont quant à elles sensiblement différentes d'un contexte social à l'autre : le score moyen des enfants MS- dans une dyade non mixte est inférieur à celui des enfants de MS- appartenant à une dyade mixte.

[205] Rappelons que ces analyses concernent 186 enfants, 10 enfants de l'échantillon n'ayant pas pu être pris en compte à défaut d'informations suffisantes. Notons également que, pour notre échantillon, si le cas d'enfants appartenant à une dyade non mixte dans une école mixte est fréquent (76% des enfants fréquentant une école mixte sont dans une dyade non mixte), l'inverse n'est pas vrai puisque 95% des dyades mixtes (39 sur 41) se trouvent dans des écoles mixtes. C'est pourquoi nous ne croiserons pas ces deux critères dans nos analyses, et préférerons en observer les effets séparément.




| *Effectif* | MS- | MS+ |
|---|---|---|
| dyade mixte | 19 | 22 |
| dyade non mixte | 78 | 67 |
| *Écart-type* | | |
| dyade mixte | 6,73 | 6,28 |
| dyade non mixte | 5,63 | 5,44 |

Figure 10 : Moyenne des scores de Ri en fonction du milieu social et de la mixité de la dyade préférentielle

Ce résultat est confirmé par le test de l'ANOVA qui montre que, dans le cas des dyades non mixtes, l'écart entre milieux sociaux est clairement significatif[206], alors qu'il ne l'est pas dans le cas des dyades mixtes[207]. Nous en concluons donc que, si les enfants de MS- ont dans l'ensemble des scores significativement plus faibles que les enfants de MS+, ce constat n'est plus vrai s'ils appartiennent à des dyades mixtes, dans la mesure où leurs réponses s'approchent suffisamment de celles des MS+ pour que l'écart entre les milieux sociaux ne soit plus révélateur.

Notons par ailleurs que cette convergence des scores entre les milieux sociaux n'est pas dû à une baisse des scores des MS+ mais bel et bien à une augmentation des scores des MS-. Il semblerait donc que les représentations convergent dans le sens d'une tendance plus marquée, chez les enfants de milieu plutôt défavorisé, à faire référence aux caractéristiques de la situation de communication.

Notons en outre que cette tendance au niveau de l'indice global s'explique en partie par les commentaires spontanés, qui affichent une convergence comparable lorsque les dyades sont mixtes, comme l'illustre la figure 11.

Comme pour l'indice global, l'écart entre les MS n'est significatif qu'au sein des dyades non mixtes[208], et cette réduction de la différence entre les réponses des enfants des deux milieux sociaux s'explique par une augmentation des références à l'interaction des enfants de MS- appartenant à des dyades mixtes.

Ces analyses montrent à la fois que le facteur du milieu social semble le plus robuste, mais aussi que cet effet de l'origine sociale est tempéré par des critères microsociaux concernant les caractéristiques du réseau de pairs qui, sans inverser les tendances, les infléchissent suffisamment pour que les écarts entre milieux ne soient plus aussi marqués.

---

[206] $F_{1,143}$=17,243 ; p<0,0001.
[207] $F_{1,39}$=1,73 ; p=0,196.
[208] $F_{1,143}$=7,29 ; p=0,0078 pour les dyades non mixtes et $F_{1,39}$=0,956 ; p=0,33 pour les dyades mixtes.

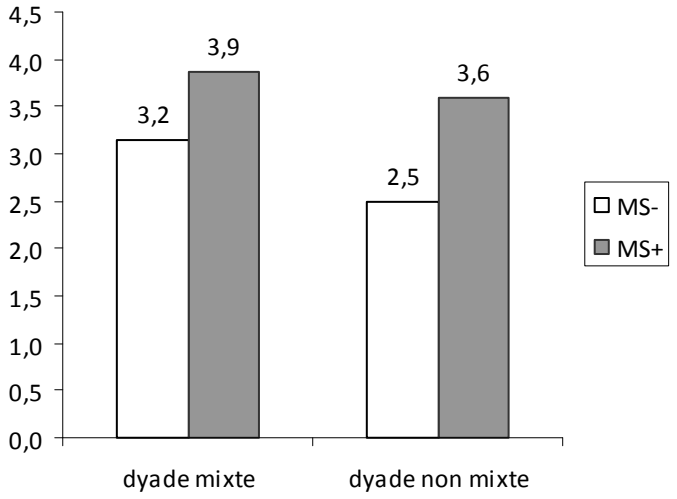



Figure 11 : Moyenne des scores pour les commentaires spontanés en fonction du milieu social et de la mixité de la dyade préférentielle

La mixité sociale des dyades amicales semble donc aller dans le sens d'une perception plus circonstanciée de la variation stylistique, puisque, tout du moins chez les enfants de MS-, cette variable induit des représentations davantage orientées vers la conscience d'une variabilité liée aux circonstances de production du message et aux intentions communicatives du locuteur.

## V.5. Synthèse des résultats de l'étude 1

Au final, cette première étude auprès d'enfants de 9 à 11 ans nous a permis d'une part de mieux comprendre le processus représentationnel, de mieux connaître les critères sur lesquels les enfants fondent leurs jugements sur le style, et d'autre part d'aborder la problématique des variables à l'œuvre, tant macrosociologiques que microsociologiques, dans l'élaboration des discours métapragmatiques sur la variation.

Nos analyses montrent que plus de 60% des enfants de 9/11 ans sont capables de proposer spontanément un commentaire de type métapragmatique sur la variation qui leur est proposée, et invoquent pour ce faire des critères relatifs au statut social du locuteur, à la norme, ou encore aux caractéristiques de l'interaction.

Il s'avère que ce dernier critère est davantage présent chez les enfants de milieu favorisé que chez les enfants de milieu défavorisé. Cet effet pourrait être dû à plusieurs facteurs combinés, comme, par exemple, les pratiques de littéracie familiales, qui sont fortement corrélées au milieu social.

Le fait de faire référence à la norme n'est en revanche que partiellement influencé par le milieu social puisque, si à 9 ans, les enfants de milieu défavorisé se montrent plus normatifs que leurs camarades, cet effet disparaît à 10/11 ans, ce qui pourrait s'expliquer par une diminution de ce critère à l'approche de l'adolescence, associée à une homogénéisation des jugements de cette nature à un âge où les enfants prennent leurs distances vis-à-vis du discours des adultes.

Nous en concluons, sur la tranche d'âge considérée, que l'âge est une variable qui n'a qu'un effet limité sur la perception des variétés, alors que le milieu social semble constituer une variable explicative plus robuste.

L'hypothèse selon laquelle la mixité sociale du réseau socio-scolaire nuancerait l'effet du milieu social chez les enfants de milieu défavorisé car elle favoriserait l'émergence de représentations ouvertes ne restreignant pas les locuteurs dans des usages déterminés par leur milieu n'est en outre confirmée qu'en partie. Les réponses ne sont pas affectées par ce critère sur l'ensemble des questions, mais le sont sur les réponses spontanés, puisque les enfants fréquentant une école mixte sont significativement plus nombreux à proposer un commentaire métapragmatique incluant le critère de la situation de communication que les autres, à milieu social équivalent. Cette tendance est renforcée par les analyses concernant les dyades amicales privilégiées, dans la mesure où les écarts entre milieux sociaux, sur l'ensemble des questions en général et sur les réactions spontanées en particulier, ne sont significatifs que dans le cas de dyades non mixtes.

Notons en outre que les analyses plus qualitatives des réponses spontanées révèlent certains fonctionnements complexes de la construction des représentations (*cf.* figure 12). Les enfants prendraient appui sur certains traits saillants des variétés, souvent prosodiques et lexicaux, qui activeraient des schémas cognitifs à partir desquels les enfants attribueraient une valeur stylistique aux productions. Par un double *effet de halo* et de *restauration stylistique*, l'ensemble de l'énoncé se verrait alors catégorisé dans un style, sorte de reconstruction stéréotypique homogène d'une réalité linguistique hétérogène.

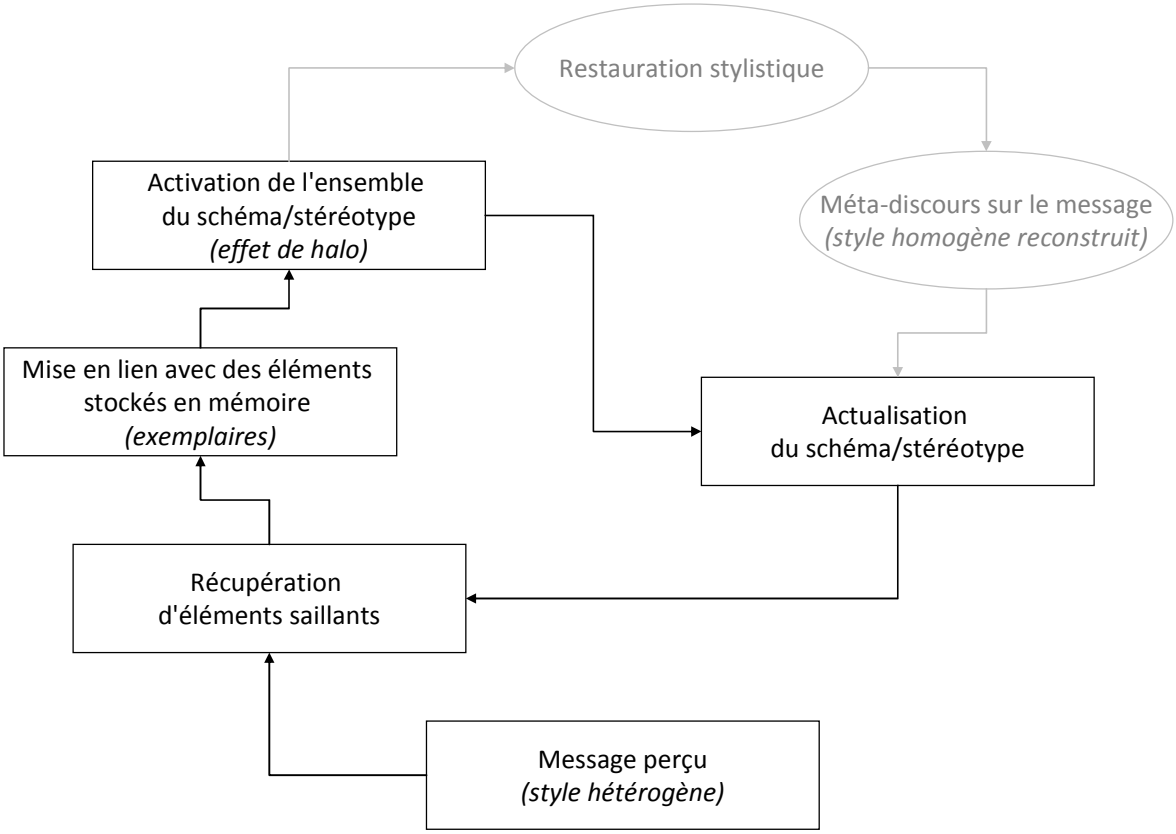



Figure 12 : Proposition de schématisation pour le processus de construction des représentations de la variation stylistique

Comme l'illustre la figure, l'actualisation du stéréotype influerait en retour sur la saillance des éléments perçus. Notons que le processus dans son entier ne comporte pas nécessairement que des volets conscients, certaines étapes pouvant relever de la dimension *épipragmatique*. En revanche, la *restauration stylistique* et la verbalisation du métadiscours semblent relever davantage de l'ordre de la *conscience métapragmatique* (en gris sur le schéma), cette capacité à mettre en mots la variation perçue étant elle-même un facteur d'actualisation des schémas.

Si nous avons dans un premier temps privilégié une tranche d'âge qui correspond à un stade de développement langagier permettant l'explicitation de critères complexes, il paraît aussi intéressant d'explorer les discours d'enfants plus jeunes, ne serait-ce que pour mettre à l'épreuve le présupposé d'une *conscience métapragmatique* verbalisable tardive. L'étude 2 qui suit étend donc l'échantillon à une période plus précoce, de la fin de l'école maternelle au début du cycle 3.

# VI. LES REPRÉSENTATIONS DE LA VARIATION STYLISTIQUE CHEZ LES ENFANTS DE 5 À 9 ANS (ÉTUDE 2)

Cette étude a été réalisée en lien avec le cours de Licence 3 de Psycholinguistique de J.P. Chevrot (Université Stendhal Grenoble 3) : les données ont en effet été recueillies par les étudiants, ces derniers devant réaliser un dossier sur le thème de l'acquisition de la variation stylistique, pour lequel nous avons contribué à définir une méthodologie compatible avec nos objectifs. Nous avons ensuite utilisé les données brutes recueillies par l'ensemble des enquêteurs, afin de procéder à nos propres analyses.

## VI.1. Hypothèses de recherche pour l'étude 2

Cette enquête a été effectuée auprès de 129 sujets scolarisés en grande section de maternelle (désormais GS), CP, CE1 et CE2. L'exploration des *compétences métapragmatiques* précoces d'enfants âgés de 5 à 9 ans devait permettre de discuter des questions suivantes :

- Les GS/CP seraient moins souvent capables de verbaliser leurs représentations de la variation stylistique et d'attribuer une valeur sociolinguistique aux variations entendues que les enfants de CE1/CE2. En effet, la *compétence métapragmatique* se construit tardivement et les enfants les plus jeunes ne sont pas encore vraiment capables d'expliciter leurs représentations, qui restent cantonnées à un stade *épilinguistique* ou semi-conscient.
- De ce fait, la capacité à faire référence aux rôles sociaux, à la norme, ou à l'interaction, augmenterait avec l'âge des enfants (les plus jeunes pouvant repérer la variation sans réellement la mettre en mots sous la forme de critères explicites) et le fait de faire référence à l'interaction ne concernerait donc que les enfants les plus âgés de notre échantillon.
- Chez les 5/9 ans, les effets du milieu social seraient déjà sensibles, alors que les effets du réseau ne seraient pas encore clairement attestés, tout du moins chez les enfants les plus jeunes, dans la mesure où l'influence des pairs se renforce essentiellement à l'approche de l'adolescence.

Pour mettre à l'épreuve ces hypothèses, l'enquête extensive a reposé sur un protocole proche de celui de l'étude 1 mais adapté aux nouvelles conditions de recueil des données.

# VI.2. Méthodologie du recueil de données pour l'étude 2

## VI.2.1. Description de l'échantillon de l'étude 2

Les étudiants menant l'enquête ont eu pour consigne de réaliser quatre entretiens par groupe d'enquête avec quatre enfants de GS, CP, CE1 et CE2 (nés entre 1999 et 2002), filles et garçons, scolarisés dans des établissements socialement contrastés (au moins deux écoles différentes). Nous comptions sur le caractère aléatoire des choix des étudiants pour équilibrer l'échantillon final entre les sexes, les MS, et les profils d'écoles. La mixité sociale de celles-ci n'étant pas aisément vérifiable d'après les caractérisations des enquêteurs, nous avons opté pour un classement de type école relevant de l'éducation prioritaire (désormais *école EP*) *vs* école ne relevant pas de l'éducation prioritaire (désormais *école non EP*).

En croisant les critères de genre, de classe et de MS, nous obtenons un panel assez bien équilibré, comme l'illustre le tableau 18 :

| | F | | G | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | GS/CP[209] | CE1/CE2 | GS/CP | CE1/CE2 | |
| MS- | 15 | 15 | 18 | 19 | 67 |
| MS+ | 16 | 18 | 14 | 14 | 62 |
| | 31 | 33 | 32 | 33 | |
| | 64 | | 65 | | *129* |

Tableau 18 : Répartition de l'échantillon pour l'étude 2

En ce qui concerne les critères de mixité sociale, nous constatons que, sur l'ensemble de l'échantillon, plus de 70% des enfants fréquentent une école non EP[210]. En revanche, ce taux tombe à 55% chez les MS-. La répartition pour ce milieu social est alors la suivante[211] :

| | Intermédiaire- | Défavorisé | | % |
|---|---|---|---|---|
| EP | 12 | 18 | 30 | 45% |
| Non EP | 26 | 11 | 37 | 55% |
| | 38 | 29 | 67 | |

Tableau 19 : Répartition des MS- dans les écoles EP et non EP

Pour ce qui est de la mixité des dyades, les données sont manquantes pour 24 enfants de l'échantillon ; les analyses suivant ce critère s'appuient donc sur 105 enfants. On observe que seuls 20 enfants interagissent dans une dyade préférentielle socialement mixte (cf. tableau 20).

[209] Le groupe des GS/CP compte 29 enfants de moins de 6 ans, 26 de 6 ans, et 8 de 7 ans. Le groupe des CE1/CE2 compte 20 enfants de 7 ans, 36 de 8 ans, et 10 de 9 ans.

[210] 91 enfants sur 129.

[211] Aucune analyse concernant la mixité des écoles ne concernera les enfants de MS+ étant donné que seuls 8 enfants issus de ce milieu fréquentent des écoles de EP.

| | MS- | MS+ | | % |
|---|---|---|---|---|
| Dyade mixte | 13<br>(4 EP et 9 non EP) | 7<br>(1 EP et 6 non EP) | 20 | 19 |
| Dyade non mixte | 43<br>(21 EP et 22 non EP) | 42<br>(3 EP et 39 non EP) | 85 | 80,1 |
| Total | 56[212] | 49 | 105 | 100 |

Tableau 20 : Répartition des sujets en fonction de la mixité des dyades

Une fois encore, la répartition particulièrement déséquilibrée de l'échantillon pour les MS+ nous oblige à les laisser de côté pour les analyses. Comme pour l'étude 1, seuls les enfants de MS- feront l'objet des analyses impliquant les variables de réseau.

### VI.2.2. Protocole de recueil de données de l'étude 2

Le recueil de données a été effectué par une soixantaine d'étudiants de Licence 3 de Sciences du Langage de l'Université Stendhal. La démarche à suivre leur a été décrite très précisément dans une fiche de consignes. Ils devaient se présenter comme des étudiants réalisant une enquête dans le cadre de leurs études, et insister sur le caractère non normatif de leur attitude : l'enfant est, dans la mesure du possible, mis à l'aise par une consigne précisant qu'il n'y a pas de réponse juste ou fausse mais simplement un point de vue à donner.

Le protocole s'inspire très largement de celui de l'enquête extensive de la phase 1 dédiée aux CM1 et CM2. En effet, dans un objectif de comparabilité, le matériau audio ainsi que la suite de questions proposés sont très proches, même si quelques éléments ont été simplifiés de manière à faciliter la tâche des enquêteurs. Bien sûr, appliquer le même protocole à des enfants de 5 et 9 ans peut paraître inadéquat. Néanmoins, modifier les catégories aurait nécessité une étude exploratoire préliminaire difficile à réaliser dans le temps imparti. De plus, la comparaison entre les différents âges aurait été en partie compromise.

L'entretien se déroule donc comme suit[213] :

- présentations, prise de contact, précautions d'usage
- écoute des trois enregistrements[214] :

(78) Extrait 1 (formel) bonjour< je suis momentanémenT absente< vous pouve::z néanmoins me laisseR un message< et je vous recontacterai dès que possible> - merci< à bientôt

[212] Dans l'étude 1, chez les MS-, 19 enfants sont dans une dyade mixte dont 18 dans une école mixte, et 78 enfants sont dans une dyade non mixte, dont 20 qui sont aussi dans une école non mixte.

[213] *Cf.* fiche de saisie en annexe 6.

[214] Les annonces sont un peu différentes de celles de l'étude 1, étant donné que nous n'avons pu résister à effectuer ce que nous considérions comme des améliorations nécessaires. Les chutes de voyelles ont été supprimées dans l'extrait formel (afin de rendre l'extrait plus prototypique), la négation double a été restaurée pour l'extrait intermédiaire (pour marquer davantage l'écart avec la dernière annonce), et les expressions "les gars" et "ciao" ont été supprimées de l'extrait informel (de manière à ce que les enfants puissent se focaliser sur plusieurs indices, sans que ceux-ci, peut-être trop caricaturaux, n'occultent tous les autres). Néanmoins, nous ne pensons pas que ces réajustements aient joué un rôle déterminant dans la manière dont les variétés ont été perçues par les enfants.

(79) Extrait 2 (intermédiaire) bonjour< je n(e) suis pas là< vous pouvez m(e) laisser un message< et j(e) vous rappelle> - merci< au r(e)voir*

(80) Extrait 3 (informel) salut* j(e) suis pas là* bah:: laissez-moi un message et j(e) vous rappelle> - merci à plus*

- question ouverte avec relances destinée à recueillir les réactions spontanées
- deuxième écoute de la variété la plus formelle, série de questions
- deuxième écoute de la variété la plus informelle, série de questions.

Les premières questions portent sur les affinités et la familiarité avec les variétés (le fait de connaître cette manière de parler, de l'avoir déjà entendue dans la bouche de locuteurs familiers, de l'apprécier). Puis, une question à choix restreint doit permettre à l'enquêté de formuler un jugement sur le locuteur de la variété entendue sur la base de quatre dimensions : la normalité, la politesse, l'intention communicative et le statut social. Enfin, une dernière question vise à situer l'interlocuteur potentiel du message en termes de familiarité et de statut.

La question ouverte a été enregistrée et transcrite par les étudiants. Les transcriptions ont été vérifiées aléatoirement à raison d'un quart d'entre elles[215]. Le reste des informations a été recueilli en version papier puis électronique, par les étudiants, pendant et après les passations (une partie des renseignements pouvait être fournie par l'enfant lui-même, une autre partie devait être demandée aux parents et/ou enseignants).

La section suivante recence les variables explicatives retenues, leur codage, ainsi que la constitution des indices de référence.

### VI.2.3. Protocole d'analyse des données pour l'étude 2

Quatre variables indépendantes ont été prises en compte : le genre (comme variable de contrôle), l'âge, le milieu social et la mixité sociale.

Pour ce qui est de l'âge des enfants, nous avons retenu deux manières de le caractériser : soit l'âge en mois (entre 60 et 112) soit la classe (GS, CP, CE1 et CE2). Le regroupement par classe (d'un côté les "petits" en GS/CP et de l'autre les "grands" en CE1/CE2) a majoritairement été utilisé pour les analyses.

Le milieu social a été défini selon les mêmes critères que dans la phase 1 de l'enquête, c'est-à-dire à partir de la profession des parents codée suivant les indices INSEE. Un indice social a ainsi pu être défini, puis quatre catégories sociales (défavorisé, intermédiaire-, intermédiaire+, favorisé) elles-mêmes regroupables en deux macro catégories (MS- et MS+).

Quant au critère de mixité, il s'exprime soit en fonction du profil social de l'école (EP ou non EP), soit de la mixité sociale de la dyade d'amis préférentielle[216]. Comme lors de la première

[215] Étant principalement intéressée par les remarques des enfants et n'ayant pas l'intention d'analyser les productions langagières autrement que pour leur contenu, nous n'avons pas jugé nécessaire de vérifier l'ensemble des transcriptions. Dans l'ensemble, si elles ne respectaient pas les dires des enfants à la lettre, elles les respectaient à l'esprit.

[216] Les enquêteurs n'ayant pas toujours réussi à obtenir la profession des parents du meilleur ami de l'enquêté, 24 enfants de l'échantillon ne peuvent faire l'objet d'une analyse sur ce critère.

phase avec les CM1/2, la dyade est dite mixte s'il existe deux niveaux d'écart entre les catégories sociales des enfants[217].

Concernant maintenant les variables dépendantes, elles seront analysées isolément ou compilées sous forme de deux indices, appelés Ri bis et Rn bis (référence à l'interaction et référence à la norme). Notons que le protocole suit la même logique que dans l'étude 1, malgré quelques modifications parfois substantielles que nous préciserons au fil du descriptif[218].

Les catégories retenues sont les suivantes :

| | |
|---|---|
| *Commentaires spontanés* | non-réponse<br>référence uniquement au contenu du message<br>mention d'une différence entre les variétés sans attribuer de valeur sociolinguistique[219]<br>référence à la norme<br>référence au rôle social du locuteur<br>référence à l'interaction[220] |
| *Perception du locuteur*[221] | - formel : "il parle normalement" (critère de normalité), "il est poli" (critère de politesse), "il veut avoir l'air sérieux" (critère d'intention communicative), "il parle un peu comme quelqu'un de riche" (critère de statut social),<br>- informel : "il parle normalement" (critère de normalité), "il est malpoli" (critère de politesse), "il a envie de s'amuser" (critère d'intention communicative), "il parle un peu comme quelqu'un de pauvre" (critère de statut social)[222] |
| *Perception de l'interlocuteur* | - en situation formelle : l'enfant a-t-il fait le choix attendu ("on parle comme ça à quelqu'un qu'on ne connaît pas / à quelqu'un d'important") ?<br>- en situation informelle : l'enfant a-t-il fait le choix attendu ("on parle comme ça à quelqu'un qu'on connaît bien / à un ami") ? |
| *Perception positive et familiarité avec les variétés* | "ça peut m'arriver de parler comme ça", "je connais des gens qui parlent comme ça", "j'aime bien comme il parle" |

Tableau 21 : Critères retenus pour l'étude 2

Deux indices ont été constitués sur le modèle de la phase 1 de l'enquête : un indice de référence à la norme (Rn bis) et un indice de référence à l'interaction (Ri bis).

---

[217] Par exemple, un enfant *inter-* est dans une dyade non mixte si son meilleur ami est *défav* ou *inter+*, mais il est dans une dyade mixte si son meilleur ami est *fav*.

[218] En effet, nous sommes passée d'un protocole impliquant une seule enquêtrice à un protocole en impliquant une trentaine. Cette contrainte a fait que nous avons renoncé à certaines subtilités pour privilégier une plus grande standardisation. Cette simplification du protocole a également induit des modifications au niveau de la méthodologie d'analyse, et en particulier du mode de calcul des indices.

[219] Dans le protocole de l'étude 1, cette catégorie était confondue avec celle des "non-réponse et contenu uniquement". Pour l'étude 2, nous avons dû apporter davantage de nuances aux catégories, du fait de la nature des réponses des enfants plus jeunes.

[220] Ces six points seront discutés au paragraphe VI.3.1.

[221] Pour simplifier le travail des enquêteurs, le protocole est ici simplifié par rapport à celui de l'étude 1 : les enquêteurs devaient lire deux fois la liste des quatre propositions (au lieu de six) et faire choisir à l'enfant celle qu'il trouvait la plus "vraie".

[222] Ces deux points seront discutés au paragraphe VI.3.2.

Rn bis regroupe également plusieurs variables et sa valeur est d'autant plus grande que l'enfant multiplie les références à la norme dans ses réponses. Cet indice varie entre 0 et 19 :

| | |
|---|---|
| *Commentaires spontanés* | 5 points si l'enfant fait référence à la norme |
| *Groupe de questions sur l'attirance/rejet vis-à-vis des variétés*[223] | 4 points pour "ca peut m'arriver de parler comme ça" pour la variété formelle et "ça ne m'arrive jamais de parler comme ça" pour la variété informelle<br>2 points pour "je connais des gens qui parlent comme ça" pour la variété formelle et "je ne connais personne qui parle comme ça" pour la variété informelle<br>4 points pour "j'aime bien comme il parle" pour la variété formelle et "j'aime pas trop comme il parle" pour la variété informelle |
| *Groupe de questions incitant l'enfant à se représenter le locuteur* | |
| Pour l'extrait formel | 2 points pour le choix de "il est poli"<br>1 point pour le choix de "il parle normalement" |
| Pour l'extrait informel | 2 points pour le choix de "il est malpoli" |

Tableau 22 : Calcul des points pour Rn bis

Ri bis regroupe plusieurs variables et va dans le sens d'une perception ouverte de la variation stylistique, perception guidée en priorité par la prise en compte de l'interaction (ainsi, le contexte et non la norme ou les rôles sociaux détermine le choix d'une variété)[224]. L'indice varie entre 0 et 23 :

| | |
|---|---|
| *Commentaires spontanés* | 5 points si l'enfant fait référence à l'interaction |
| *Groupe de questions sur l'attitude d'attirance /rejet vis-à-vis des variétés* | 4 points pour "ça peut m'arriver de parler comme ça" pour les deux variétés<br>2 points pour "je connais des gens qui parlent comme ça" pour les deux variétés<br>4 points pour "j'aime bien comme il parle" pour les deux variétés |
| *Groupe de questions incitant l'enfant à se représenter le locuteur* | |
| Pour l'extrait formel | 2 points pour le choix de "il veut avoir l'air sérieux" |
| Pour l'extrait informel | 2 points pour le choix de "il a envie de s'amuser" |
| *Groupe de questions sur la perception de l'interlocuteur en termes de familiarité et de statut* | |
| Pour l'extrait formel | 2 points pour la combinaison de choix attendus |
| Pour l'extrait informel | 2 points pour la combinaison de choix attendus |

Tableau 23 : Calcul des points pour Ri bis

[223] Cette catégorie n'était pas prise en compte dans l'indice Rn de l'étude 1. Nous avons souhaité l'ajouter ici pour compenser la simplification du protocole, afin que le score Rn bis ne se borne pas uniquement à une référence spontanée à la norme associée au choix de "poli" ou "malpoli" pour caractériser le locuteur.

[224] Quelques aménagements ont été effectués dans la mesure où le questionnaire est légèrement différent dans cette étude, mais la logique de l'indice est comparable. En effet, dans un souci de cohérence, nous avons choisi de les nommer de la même manière puisqu'ils correspondent aux mêmes postulats et décrivent des réalités proches, malgré quelques variations dans les calculs.

Des analyses statistiques ont ainsi pu être effectuées, à partir de variables macrosociologiques (genre, âge et MS), et de variables de réseau.

## VI.3. L'âge comme principal facteur influençant les représentations

### VI.3.1. L'influence de l'âge sur les réponses spontanées des enfants

La figure 13 ci-dessous indique la répartition des réponses spontanées pour les 129 enfants :

▪71 enfants ne font pas de commentaire ou font référence au contenu du message uniquement, soit (55%) (secteur blanc),
▪29 enfants (22,5%) remarquent des différences dans les manières de parler mais n'attribuent pas de valeur sociolinguistique à ces différences[225] (secteur gris),
▪et 29 enfants (22,5%) donnent une réponse plus spécifique, en assignant un rôle social au locuteur des messages et/ou en se référant à la norme et/ou au contexte de l'interaction pour interpréter les variations perçues (autres secteurs).

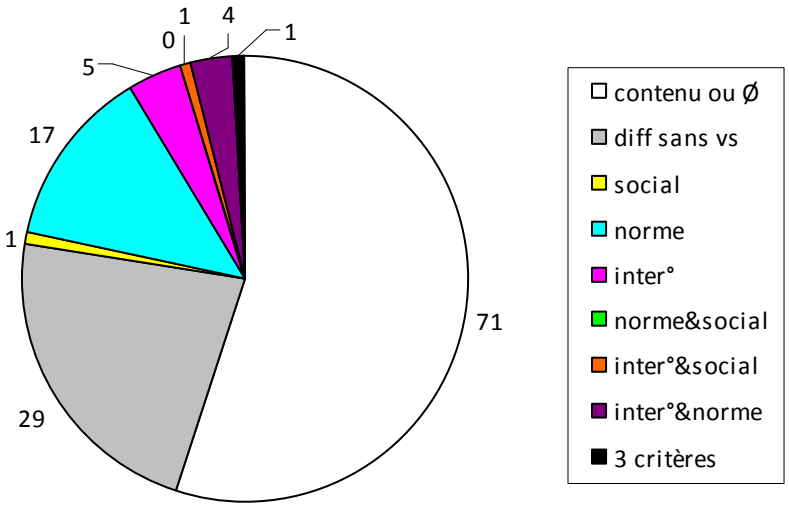



Figure 13 : Types de réponses obtenues à la question ouverte de l'étude 2

[225] Étant donné le grand nombre de réponses non significatives sur cet échantillon, nous avons ajouté cette catégorie qui correspond au fait que les enfants remarquent une différence entre les façons de parler mais sans réussir à expliciter leur jugement. Comme nous l'avons déjà noté plus haut, ce type de réponses était comptabilisé dans la catégorie "non-réponse ou référence au contenu" dans l'étude 1.

### VI.3.1.1. Analyse des non-réponses et références au contenu du message uniquement

Certains enfants (71), suite à l'écoute de l'enregistrement, ne répondent rien ou ne font référence qu'au contenu des messages (respectivement 34 et 37 enfants). Ils analysent en effet ce qui est dit sur le répondeur ou font des hypothèses sur les raisons de l'absence du locuteur :

(81) (il) y a une maîtresse - on dirait qu'elle est à l'école et elle est malade (Abdallah, 6ans, CP, *défav*, EP)

(82) bah ça fait comme si j'étais malade /…/ mardi j'étais malade bah ça me fait penser à ça /…/ et euh elle parle toujours de la même chose (Charlotte, 8 ans, CE2, *inter-*, non EP)

Cela signifie que près de 55% des enfants interrogés ne font aucun commentaire sur le style des messages.

Alors qu'il n'y a pas de différence fille/garçon, ni MS-/MS+[226], un écart important apparaît en fonction de la classe fréquentée[227] (*cf.* tableau 24) puisque les GS/CP produisent des non-réponses et des réponses centrées sur le contenu des messages dans respectivement 36,5% et 42,9% des cas, alors que les CE1/CE2 affichent des taux bien plus faibles, de 16,7% et 15,1% :

| | Effectifs | Non-réponses | % | Centration sur le contenu | % |
|---|---|---|---|---|---|
| GS/CP | 63 | 23 | 36,5% | 27 | 42,9% |
| CE1/CE2 | 66 | 11 | 16,7% | 10 | 15,1% |

Tableau 24 : Non-réponse et référence au contenu uniquement, en fonction de la classe d'âge

Afin de voir si la différence entre le groupe des enfants jeunes (GS et CP, soit ceux âgés de 60 à 87 mois dans notre échantillon[228]) et le groupe des enfants plus âgés (CE1 et CE2, c'est-à-dire âgés de 87 à 112 mois[229]) est significative, nous avons effectué un test du chi2 pour chacune de ces deux réponses afin de comparer les résultats obtenus à une répartition aléatoire. Ce test est significatif dans les deux cas (pour les non-réponses[230] et pour la référence au contenu uniquement[231]) : les GS / CP sont significativement plus nombreux à ne rien répondre ou à faire uniquement référence au contenu que les CE1/CE2[232].

### VI.3.1.2. Analyse des réponses révélant une sensibilité à la variation sans attribution de valeur sociolinguistique

Certains enfants (29) font état de différences entre les trois messages entendus, sans réussir à expliciter les raisons possibles de ces différences :

(83) la dame elle change de façon d(e) parler (Ewan, 8 ans, CE2, *inter-*, non EP)

---

[226] Concernant les non-réponses et la référence au contenu, les chi2 pour le genre et pour le MS sont tous inférieurs à 0,91 et les p (chi2) supérieurs à 0,45.

[227] Nous ne pouvons écarter l'hypothèse selon laquelle le protocole était mieux adapté aux "grands" qu'aux "petits". Néanmoins, dans une optique contrastive, nous avons préféré utiliser une méthodologie proche de l'étude 1.

[228] Entre 5 et 7;3 avec une moyenne de 73 mois soit 6;1.

[229] Entre 7;3 et 9;4 avec une moyenne de 99 mois soit 8;3.

[230] Chi2 = 6,537 ; p = 0,01.

[231] Chi2 = 12,095 ; p = 0,0008.

[232] Dans le cas des non-réponses, ce sont surtout les GS qui font pencher la balance (16 sur 32 sont dans cette catégorie, contre 7 sur 31 pour les CP).

(84) les mots ils étaient pas pareils /…/ je trouve que la voix est un petit peu pas pareil (Coline, 5 ans, GS, *inter+*, non EP)

Ce type de réponse apparaît en moyenne dans 22% des cas et, comme dans le paragraphe précédent, il n'y a pas de différence notoire entre les sexes, ni entre les milieux sociaux[233]. En revanche, ici, malgré l'écart visible entre le taux des GS/CP et celui des CE1/CE2, la classe fréquentée n'exerce pas d'influence significative[234] :

| | Effectifs | Perception d'une différence sans attribution de valeur sociolinguistique | % |
|---|---|---|---|
| GS/CP | 63 | 10 | 15,9% |
| CE1/CE2 | 66 | 19 | 28,8% |

Tableau 25 : Perception de la variation sans attribution de valeur sociolinguistique, en fonction de la classe d'âge

En définitive, si l'on regroupe les non-réponses, les réponses faisant référence au contenu uniquement, et les réponses qui semblent révéler une semi-conscience sans verbalisation explicite du phénomène variationnel, on constate que plus de 77% (55% et 22%) de l'échantillon ne formule aucun commentaire à proprement parler métapragmatique sur la variation stylistique entendue. En outre, cette tendance se révèle très marquée par l'âge des sujets[235] puisque 95,2% des enfants de GS/CP (60) sont dans cette catégorie, contre 60,6% (40) en CE1/CE2[236] :

| | Effectifs | NR ou centration sur le contenu ou perception d'une différence sans attribution de valeur sociolinguistique | % |
|---|---|---|---|
| GS/CP | 63 | 60 | 95,2% |
| CE1/CE2 | 66 | 40 | 60,6% |

Tableau 26 : Réponses non explicitement sur la valeur du style, en fonction de la classe d'âge

### VI.3.1.3. Analyse des réponses correspondant à un commentaire spontané de type métapragmatique

Si l'on s'intéresse maintenant aux réponses des 29 enfants qui ont spontanément proposé un commentaire de type métapragmatique (*cf.* secteurs colorés et noir sur la figure 13), on relève trois types de critères, les mêmes que dans l'étude 1 :

- Les enfants faisant **référence au locuteur** et à son supposé rôle social proposent des commentaires du type :

(85) (il) y a trois manières différentes de parler -- au déb- au début elle parle euh comme les adultes après elle parle euh comme les ados et après elle parle euh comme les petits (Ahmed, 8 ans, CE2, *défav*, non EP)

[233] Le chi2 est toujours inférieur à 0,74 et le p supérieur à 0,43.
[234] Chi2 = 3,085 ; p = 0,12.
[235] Chi2 = 22,184 ; p < 0,0001.
[236] Autrement dit, seuls 3 enfants de GS/CP appartiennent à la catégorie "autres réponses" correspondant à l'explicitation des critères de norme, d'interaction, ou de statut social du locuteur, contre 26 enfants en CE1/CE2.

▪ Les enfants faisant **référence à l'interaction** ont fait des remarques liées à la situation de communication :

(86) ouais - c'est la même chose mais elle le dit différemment /…/ parce qu'elle parle pas pas à la même personne (Baptiste, 8 ans, CE1, *inter+*, EP)

(87) (il) y en a qui fait plutôt euh ami ami proche /…/ comme le dernier euh:: celui du milieu ça fait plut- ça fait euh quelqu'un de la famille mais mais pas un copain quoi /…/ et le premier c'est comme si on disait euh à son patron< ou: un employé (Églantine, 8 ans, CE2, *inter-*, non EP)

▪ Les enfants faisant **référence à la norme** proposent des commentaires spontanés liés à la politesse et au "bien parler" :

(88) euh c'est le premier il est - il est euh plus euh (il) y a plus de formules de politesse - pour euh les personnes qu'on connaît pas - et après ça d(e)vient de plus en plus familial (Hugo, 8 ans, CE2, *inter+*, non EP)

(89) elle parle correctement - elle articule (Emma, 9 ans, CE2, *inter-*, non EP)

Rappelons que seuls 22% des enfants ont donné ce type de réponses, les trois critères confondus, ce qui est très faible. Ces commentaires concernent donc 29 enfants, dont 4 de 9 ans (sur 10 enfants) et 18 de 8 ans (sur 36 enfants). La figure suivante illustre l'effet de l'âge sur cette variable et montre qu'il semble y avoir une sorte de palier vers 8 ans :

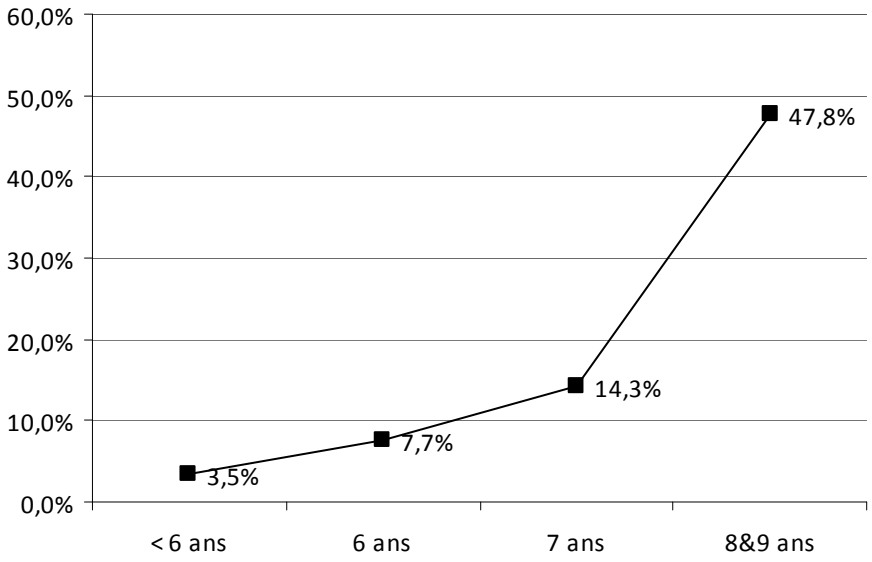



Figure 14 : Pourcentage d'enfants dans chaque tranche d'âge faisant un commentaire métalinguistique spontané

Nous ne nous attarderons pas sur la référence au locuteur comme représentant d'une variété vu que c'est une réponse très marginale.

Comme l'illustre le tableau 27, le critère de référence spontanée à l'interaction ne concerne quant à lui que 11 enfants et il nous paraît intéressant de noter que seuls les enfants en CE1 (4) et CE2 (7) y ont fait référence[237]. L'écart avec les enfants de l'étude 1 est énorme puisque le

[237] Le test du chi2 est significatif pour la variable niveau de classe avec chi2 = 11,48 et p = 0,0021. En revanche, pour les variables genre et MS, le chi2 est toujours inférieur à 0,946 et le p supérieur à 0,51.

taux, qui est ici de 8,5% des 5/9 ans (16,6% des CE1/CE2), s'élevait à 60% chez les 9/11 ans (*cf.* § V.4.2.1)[238].

Enfin, le critère de la norme concerne quant à lui 22 sujets (17%) : seulement 3 en GS/CP, et 19 en CE1/CE2[239]. On note ici encore que l'écart entre les niveaux de classe est significatif[240] et que les enfants de CE1/CE2 sont les plus nombreux à faire référence à la norme[241] :

| | Effectifs | Référence à l'interaction | % | Référence à la norme | % |
|---|---|---|---|---|---|
| GS/CP | 63 | 0 | 0% | 3 | 4,7% |
| CE1/CE2 | 66 | 11 | 16,6% | 19 | 28,8% |
| | 129 | 11 | 8,5% | 22 | 17% |

Tableau 27 : Références à l'interaction et à la norme en fonction de la classe d'âge

Pour compléter ces analyses et vérifier qu'il n'y a pas un effet inattendu de la classification en niveaux de classe sur les réponses[242], nous avons effectué des régressions logistiques binaires sur les cinq types de réponses étudiées pour la question ouverte (non-réponse, référence au contenu, évocation de variations sans attribuer de valeur sociolinguistique, référence à la norme, référence à l'interaction), en testant simultanément l'effet du genre, de l'âge (en mois) et du milieu social (indice compris entre 1 et 5[243]). Ces tests ont permis de confirmer que l'effet de l'âge était bien significatif dans tous les cas[244], contrairement à celui du milieu social ou du sexe[245].

L'âge est donc la variable qui semble le mieux prédire le type de réponses spontanées chez les enfants. En effet, les enfants les plus jeunes ont davantage tendance à ne rien répondre ou à faire des commentaires sur le contenu des messages, alors que les enfants plus âgés sont susceptibles de faire référence à la norme ou à l'interaction, même s'ils sont relativement peu nombreux dans ce cas. Les autres variables (le genre et le milieu social) ne semblent pas avoir d'influence sur les réponses.

---

[238] Sans remettre en question ces résultats, nous pensons néanmoins qu'il faut prendre ces chiffres avec précaution du fait d'un mode de passation qui était différent : on peut imaginer que les enquêteurs pour cette étude 2 ont laissé moins de temps aux enfants pour répondre dans cette phase de commentaire spontané, et qu'ils ont peut-être eu tendance à abréger des silences réflexifs en les interprétant comme un manque d'idée.

[239] Dont 7 en CE1 et 12 en CE2.

[240] Chi2 = 13,153 ; p = 0,0003.

[241] Dans le détail, nous obtenons des pourcentages dégressifs : 35,3% des CE2, 21,9% des CE1, 6,5% des CP et 3,1% des GS.

[242] En effet, le choix du découpage en deux catégories (GS/CP *vs* CE1/CE2 et MS- *vs* MS+) peut induire des effets pervers si les comportements à l'intérieur de chaque groupe ne sont pas homogènes. La régression logistique permet quant à elle d'éviter ce biais éventuel et d'évaluer l'effet de variables continues (ici l'âge en mois et l'indice social) sur une variable catégorielle.

[243] L'indice 1 correspond aux milieux les plus favorisés et l'indice 5 aux milieux les plus défavorisés. *Cf.* chapitre 1.

[244] Pour l'âge en mois : p "non-réponses" = 0,001 ; p "contenu" = 0,012 ; p "différence sans valeur sociolinguistique" = 0,015 ; p "interaction" = 0,004 ; p "norme" < 0,001.

[245] Pour le genre et le MS, p toujours supérieur à 0,065.

## VI.3.2. Les jugements sur le locuteur : *parler poli* pour la variété formelle et *parler normal* pour la variété informelle

Nous nous intéressons ici aux questions relatives aux jugements sur le locuteur. L'enquêteur demande à l'enfant de s'imaginer la personne qui est en train de parler et lui propose de faire un choix parmi quatre propositions :

| Pour la variété formelle | Pour la variété informelle |
|---|---|
| "il parle normalement" (critère de normalité),<br>"il est poli" (critère de politesse),<br>"il veut avoir l'air sérieux" (critère d'intention communicative),<br>"il parle un peu comme quelqu'un de riche" (critère de statut social). | "il parle normalement" (critère de normalité),<br>"il est malpoli" (critère de politesse),<br>"il a envie de s'amuser" (critère d'intention communicative),<br>"il parle un peu comme quelqu'un de pauvre" (critère de statut social). |

Sur l'ensemble des réponses choisies, le critère de politesse est prépondérant pour la variété formelle : 41% des enfants l'ont sélectionné. La variété informelle a quant à elle été jugée "normale" par 44% des enfants ; c'est de loin le critère prépondérant (*cf.* figure 15).

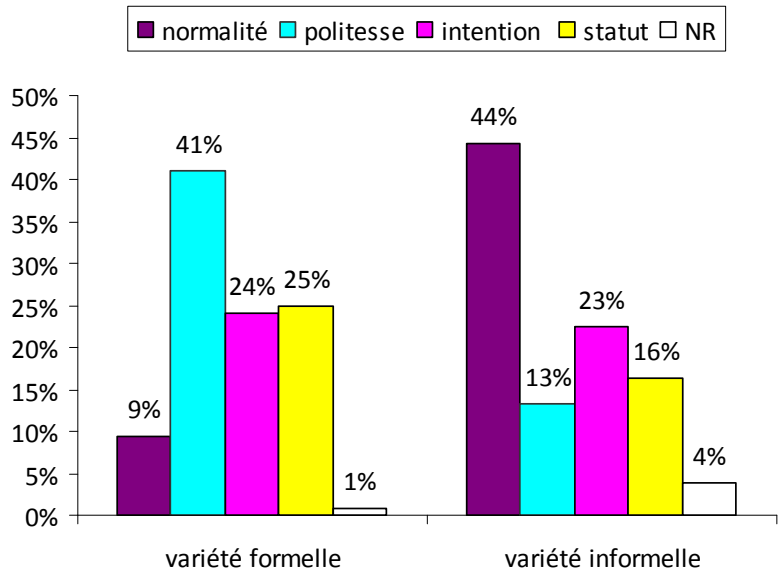



Figure 15 : Critères retenus pour évaluer le locuteur pour les deux variétés entendues

Les réponses des garçons et des filles sont très proches, et aucun écart ne se révèle significatif.

Si l'on regarde les réponses en fonction du milieu social pour la variété formelle (*cf.* tableau 28), il semble y avoir un écart entre celles des MS- et celles des MS+ sur le critère de la politesse, les MS- ayant davantage choisi ce critère que les MS+[246]. D'après le détail des pourcentages, les enfants *défav* sont plus de la moitié à choisir ce critère, alors que les *inter+* et les *fav* sont à peu près un tiers à le choisir. Néanmoins, aucun écart ne se révèle significatif[247].

[246] 31 occurrences du choix "poli" chez les MS- et 22 chez les MS+.
[247] Même pour l'écart maximum entre *défav* et *fav*, le chi2 est de 1,8 et le p de 0,28.

| *Variété formelle* | MS- | | MS+ | |
|---|---|---|---|---|
| NSP | 0 | 0,0% | 1 | 1,6% |
| normal | 4 | 6,0% | 8 | 12,9% |
| poli | 31 | 46,3% | 22 | 35,5% |
| sérieux | 16 | 23,9% | 15 | 24,2% |
| riche | 16 | 23,9% | 16 | 25,8% |
| | 67 | 100% | 62 | 100%% |

Tableau 28 : Types de réponses pour la variété formelle en fonction du MS

Pour la variété informelle, aucun écart n'est significatif pour la variable genre. Concernant les milieux sociaux (*cf.* tableau 29), on note que les MS- semblent davantage choisir le critère normatif en considérant que le locuteur est malpoli (16,4% des MS- contre 9,7% pour les MS+), mais, sans doute du fait du faible nombre d'occurrences (11 MS- et 6 MS+), cet écart n'est pas significatif[248].

| *Variété informelle* | MS- | | MS+ | |
|---|---|---|---|---|
| NSP | 3 | 4,5% | 2 | 3,2% |
| normal | 29 | 43,3% | 28 | 45,2% |
| malpoli | 11 | 16,4% | 6 | 9,7% |
| s'amuser | 13 | 19,4% | 16 | 25,8% |
| pauvre | 11 | 16,4% | 10 | 16,1% |
| | 67 | 100% | 62 | 100% |

Tableau 29 : Types de réponses pour la variété informelle en fonction du MS

Si l'on s'intéresse maintenant à la variable de l'âge, on observe des disparités entre les niveaux de classe pour les deux variétés (*cf.* figure 16). La seule différence statistiquement significative pour la variété formelle concerne le critère de politesse[249]. Les enfants les plus âgés font significativement plus référence à la norme que les autres pour juger du locuteur supposé de la variété formelle. Pour la variété informelle, les réponses en fonction du niveau de classe diffèrent sur le critère de la normalité[250] et du statut social[251]. En effet, les grands sont significativement plus enclins à trouver que le locuteur de la variété informelle parle normalement et les petits choisissent significativement plus souvent que les grands la réponse "il est pauvre" liée au statut social supposé du locuteur.

Enfin, de manière à combiner les variables genre, MS et âge, et à limiter les effets éventuels des catégorisations *a priori*, nous avons effectué un test de régression logistique sur le choix du critère de politesse pour la variété formelle, et sur les critères de normalité et de statut social pour la variété informelle. On constate, en effet, que l'âge en mois a un effet significatif sur le

[248] Chi2 = 1,28 ; p = 0,3.
[249] Chi2 = 7,97 ; p = 0,007.
[250] Chi2 = 7,73 ; p = 0,0077.
[251] Chi2 = 10,35 ; p = 0,0016.

choix du critère normatif[252] pour qualifier le "locuteur formel". Pour le "locuteur informel", l'effet de l'âge est également confirmé pour le critère de normalité[253] et de statut social[254].

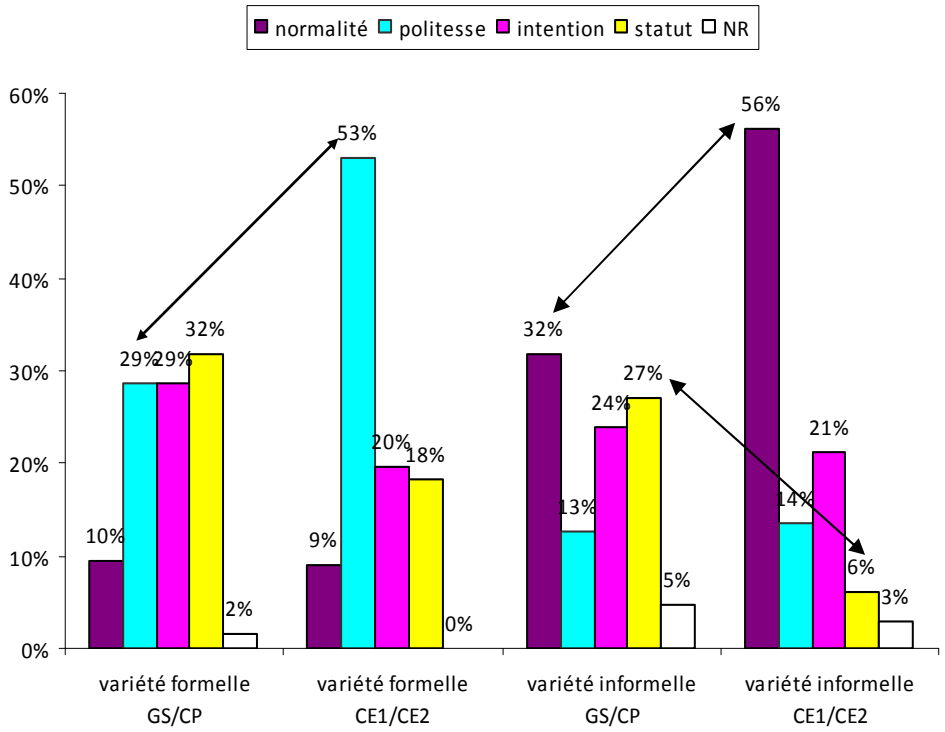



Figure 16 : Critères retenus pour évaluer le locuteur pour les deux variétés entendues en fonction de la classe d'âge

On peut retenir de ce qui précède que, dans le cas de la variété la plus formelle, le critère de politesse est prépondérant : les enfants qui ont jugé que le locuteur était "poli" sont en effet majoritaires. A l'inverse, peu d'enfants ont jugé que le locuteur parlait "normalement". Dans le cas de la variété informelle, au contraire, le choix qui consiste à dire que le locuteur parle "normalement" est prépondérant. Nous remarquons à ce propos que les enfants de CE1/CE2 choisissent davantage cette option que les enfants de GS/CP.

L'âge semble également prédire le choix du critère de statut social : les enfants les plus jeunes sont proportionnellement plus nombreux à considérer que le locuteur de la variété informelle a l'air "pauvre". Néanmoins, au vu de la répartition des réponses (*cf.* figure 16), il nous semble probable que les choix effectués par les enfants de GS/CP révèlent peu de choses si ce n'est une forte probabilité de réponses attribuées au hasard : la répartition entre les différents critères paraît en effet aléatoire étant donné qu'aucune tendance ne se dégage clairement, en dehors du fait que, quel que soit l'âge des sujets, la variété formelle ne semble jamais être considérée comme une manière de parler normale. Les réponses des CE1/CE2 paraissent plus significatives et révèlent une prise en compte réellement plus importante de certains critères tels que la politesse ou encore le caractère courant de la variété informelle.

[252] p = 0,009.
[253] p = 0,001.
[254] p = 0,004.

## VI.3.3. Les CE1/CE2 davantage sensibles au critère de familiarité/distance avec l'interlocuteur

Pour ce groupe de questions[255], nous avons cherché à observer quels enfants avaient donné la réponse attendue : attribuer la variété formelle à un interlocuteur qu'on ne connaît pas et à quelqu'un d'important, et attribuer la variété informelle à un interlocuteur qu'on connaît bien et à un ami. La figure 17 synthétise les résultats pour cette question et les compare avec ceux de l'étude 1 :

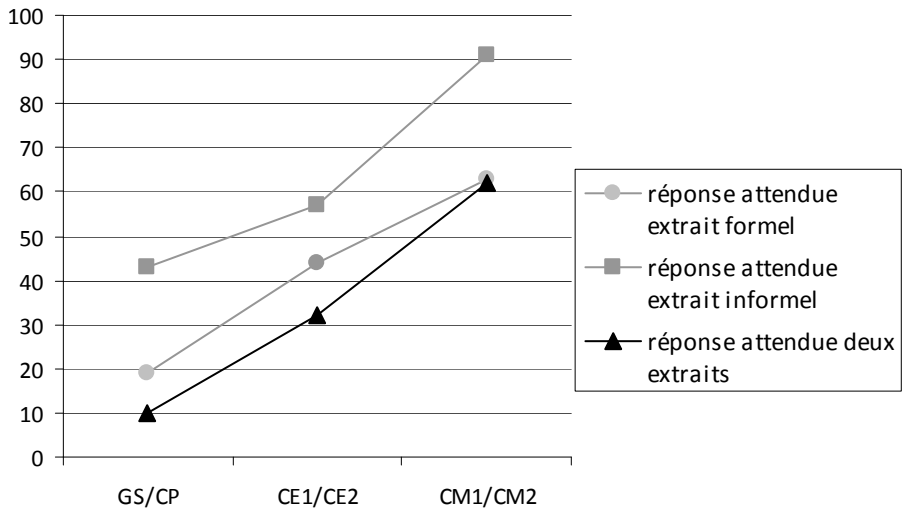



Figure 17 : Pourcentages de réponses attendues pour caractériser la relation à l'interlocuteur, en fonction de la classe d'âge

Si l'on regarde l'influence du milieu social et du genre sur ces réponses, on n'observe pas de différences significatives. En revanche, une fois encore, l'âge semble influer sur les réponses, avec une augmentation nette du nombre de réponses attendues entre la GS et le CM2. On constate en effet que le pourcentage de réponses correctes pour les deux extraits passe de 10% en GS/CP, à 32% en CE1/CE2[256] et à 62% en CM1/CM2[257]. Cette sensibilité aux notions de *familiarité/distance* entre le locuteur et l'interlocuteur semble donc s'acquérir avec l'âge et n'être intégrée que très rarement avant 7 ans.

[255] Les enfants devaient imaginer si la variété entendue était destinée à un interlocuteur familier ou non ("quelqu'un qu'on connaît bien/qu'on ne connaît pas"), et ayant un statut nécessitant une distance ou non ("quelqu'un d'important/un ami"). Le protocole a été légèrement simplifié par rapport à l'étude 1 qui proposait deux réponses de type "échappatoire" pour chaque question : "aucun des deux" et "NSP", alors que seule cette dernière possibilité a été conservée pour l'étude 2.

[256] Chi2 = 9,68 ; p = 0,0038.

[257] Si l'on regarde les résultats en fonction de l'âge, les pourcentages de réponses attendues pour les deux extraits sont inférieurs à 20% jusqu'à 7 ans, s'élèvent à près de 40% à 8 ans, à 55% à 9 ans, et atteignent plus de 60% à 10/11 ans.

### VI.3.4. Les enfants plus âgés davantage sensibles à la situation d'interaction et à la norme que les plus jeunes

Rappelons que l'indice de référence à l'interaction de l'étude 2 (Ri bis) est, comme pour l'étude 1, d'autant plus élevé que l'enfant explique la variation entendue en référence à la situation de communication.

Afin d'analyser si les écarts entre les moyennes des différents groupes sont significatifs, nous avons procédé à une ANOVA à trois facteurs : le genre, le MS (MS- ou MS+) et le niveau de classe (GS/CP ou CE1/CE2). Il s'avère que le résultat est de nouveau significatif pour la variable niveau de classe[258]. En effet, la moyenne des scores pour les GS/CP est de 4,3 et celle des CE1/CE2 est de 6 (*cf.* figure 18). Les enfants les plus jeunes ont donc, conformément à notre hypothèse, des scores plus faibles que les enfants plus âgés. En revanche, les écarts de moyennes entre les milieux sociaux ne sont pas significatifs. Pour confirmer ce résultat et de manière à éviter les effets de catégorisation, nous avons effectué un test de corrélation de Spearman entre l'indice Ri bis et l'âge en mois, et la corrélation est également significative[259].

Conformément à notre hypothèse, il semble donc que les enfants les plus jeunes soient moins enclins que les enfants plus âgés à faire référence au contexte de l'interaction pour interpréter les variations stylistiques entendues dans les enregistrements. Nous avions également pensé que le milieu social pouvait avoir un effet sur le score de Ri bis, mais cette hypothèse n'a pas été validée dans cette étude. Notons néanmoins que, si les enfants *inter-*, *inter+* et *fav* ont des moyennes très proches (respectivement 5,6 ; 5,5 et 5,6), les enfants defav ont une moyenne beaucoup plus faible (3,7[260]).

Quant à l'indice de référence à la norme (Rn bis), il est élevé si les enfants enquêtés expliquent la variation stylistique entendue en faisant référence à la politesse et/ou aux conventions sociales qui s'appliquent au langage. La moyenne sur l'échantillon est de 2,6. 44 enfants ont la valeur 0 pour cet indice, soit plus d'un tiers. Parmi ces derniers, 30 sont en GS/CP et 14 en CE1/CE2. L'ANOVA indique que la différence des moyennes entre les GS/CP (1,7) et les CE1/CE2 (3,5) est significative[261] (*cf.* figure 18). De plus, les enfants de plus de 7 ans sont trois fois plus nombreux que les 5/6 ans (21% *vs* 7%) à avoir des scores élevés (supérieurs à 4). Comme pour la référence à l'interaction, la référence à la norme semble donc concerner davantage les enfants les plus âgés de notre échantillon. Le test de corrélation de Spearman entre Rn bis et l'âge en mois confirme ce résultat[262].

---

[258] $F_{1,121}$=7,716 ; p=0,0063.
[259] Rho = 0,268, p = 0,0035.
[260] La moyenne est de 3,6 chez les GS/CP et de 3,9 chez les CE1/CE2.
[261] $F_{1,121}$ = 13,5 ; p = 0,0003.
[262] Rho = 0,318 ; p = 0,0008.

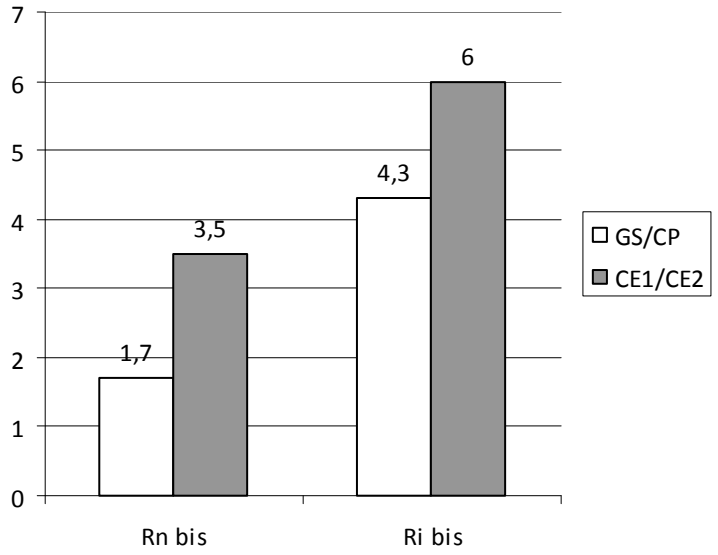



Figure 18 : Moyennes des scores de Ri bis et Rn bis en fonction de la classe d'âge

Nous avons également cherché à mesurer la tendance des enfants à interpréter la variation stylistique en termes de rôles sociaux et de statut social du locuteur. Les enfants ont donc été classés dans deux catégories : ceux qui ont fait référence au moins une fois à ce critère (soit dans le commentaire spontané, soit en choisissant la caractéristique "riche" ou "pauvre" pour le locuteur), soit 51 enfants, et ceux qui n'y ont pas fait référence, qui sont au nombre de 78.

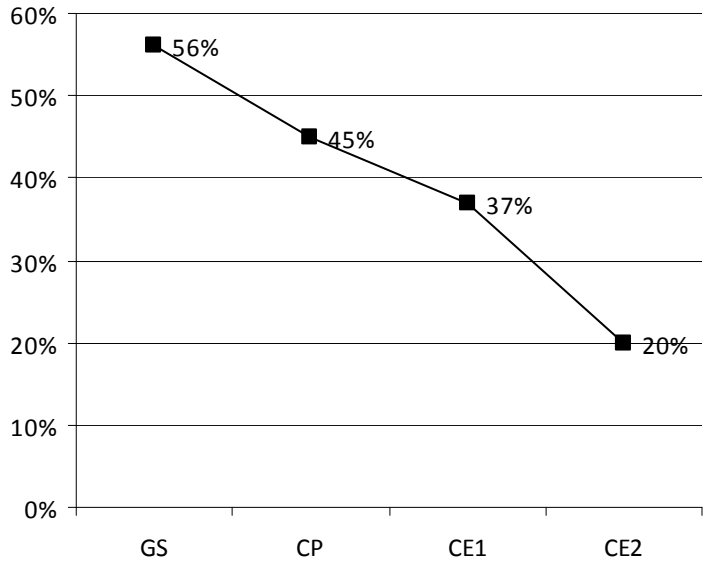



Figure 19 : Référence au critère du statut social du locuteur en fonction de la classe d'âge

L'écart entre les réponses des GS/CP et des CE1/CE2 est ici encore significatif : d'après le test du chi2[263] et la régression logistique[264], les enfants plus jeunes sont plus nombreux à faire référence

[263] Chi2 = 6,5 et p = 0,02.

aux rôles sociaux que les enfants plus âgés. En effet, les pourcentages de référence évoluent de manière dégressive : 56% des GS, 45% des CP, 37% des CE1 et seulement 20% des CE2 proposent ce type de réponse[265] (*cf.* figure 19).

## VI.4. Analyse de l'influence du réseau social sur les représentations de la variation stylistique

Dans cette partie, nous allons observer l'effet éventuel du réseau social de l'enfant sur les jugements sur la variation stylistique, sachant que notre hypothèse de départ est assez réservée, particulièrement chez les plus jeunes. Nous allons donc pour cela reprendre les indicateurs suivants : la réponse spontanée dans un premier temps et les deux indices (Ri bis et Rn bis) dans un deuxième temps.

Notre démarche consiste à impliquer conjointement dans les analyses les variables macro significatives isolées dans les paragraphes précédents, et les variables micro (relatives au réseau de pairs) que nous souhaitons tester. Aussi avons-nous conservé la variable de l'âge qui s'est révélée centrale pour cette étude.

### VI.4.1. L'effet du réseau social sur les commentaires spontanés : une tendance qui reste à confirmer

Afin d'évaluer les éventuels effets de la mixité sociale des écoles et des dyades sur le type de réponse spontanée donnée par les enfants, nous avons regroupé d'une part les non-réponses et les réponses ne faisant référence qu'au contenu des messages, et d'autre part les autres réponses. Ce choix méthodologique se justifie de deux points de vue :

- nous obtenons ainsi deux grandes catégories de réponses : celles qui ne permettent en aucun cas de conclure que l'enfant a perçu la variation stylistique, et celles qui permettent de conclure qu'il a perçu des différences dans la forme des messages ;
- les analyses auxquelles nous avons procédé jusqu'ici montrent que ces deux grandes catégories de réponses correspondent chacune à des âges différents : les non-réponses et références au contenu étant davantage relevées chez les petits et les autres types de réponses chez les plus grands.

Étant donné que ces deux macro-catégories sont exclusives (les enfants sont soit dans l'une soit dans l'autre et sont tous représentés dans l'une ou l'autre), nous nous attacherons uniquement à analyser la variable "perception spontanée des variations" regroupant toutes les réponses autres que les non-réponses et les références au contenu lors de la question ouverte de début d'entretien.

---

[264] Le test de régression logistique pour cette variable transformée, effectué à partir des variables genre, indice social et âge en mois, indique un effet significatif de l'âge ($p = 0,006$).
[265] Nous donnons ici les pourcentages pour le Rs bis non nul.

Si l'on étudie l'effet de la mixité sociale des écoles[266] sur ce type de réponses en séparant les GS/CP d'un côté et les CE1/CE2 de l'autre, on obtient la répartition suivante :

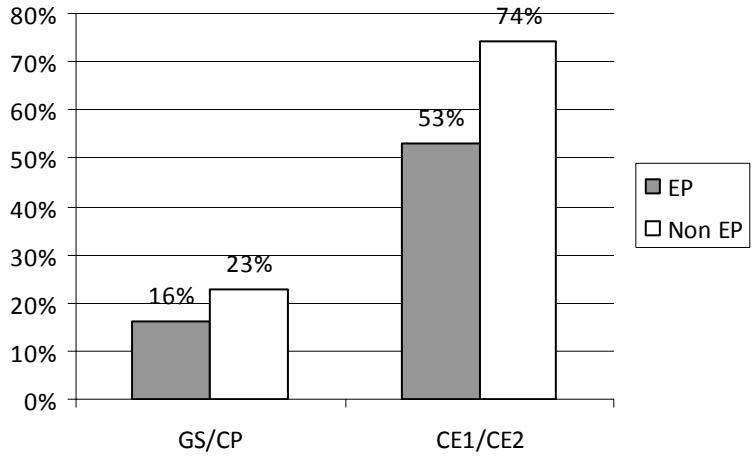



Figure 20 : Commentaires spontanés métalinguistiques ou épilinguistiques en fonction de la classe d'âge

Les réponses en fonction du type d'école (EP ou non EP) sont sensiblement les mêmes chez les petits (16% *vs* 23%) mais semblent se différencier chez les grands (53% *vs* 74%) : les CE1/CE2 de EP sont 10 sur 19 à avoir fait un commentaire spontané montrant qu'ils avaient perçu une différence sur la forme des messages, alors que, sur la même tranche d'âge en école non EP, ils sont 35 sur 47. Néanmoins, le test du chi2 n'indique pas d'effet significatif[267], sans doute du fait d'un échantillon trop réduit pour que la tendance puisse être testée avec certitude.

Remarquons enfin, sans qu'il puisse en être conclu quoi que ce soit au plan statistique puisque cela concerne seulement 11 sujets, que les enfants faisant référence à l'interaction de manière spontanée en début d'entretien sont presque tous issus d'écoles non EP (80%).

## VI.4.2. L'effet du réseau social sur l'indice de référence à l'interaction

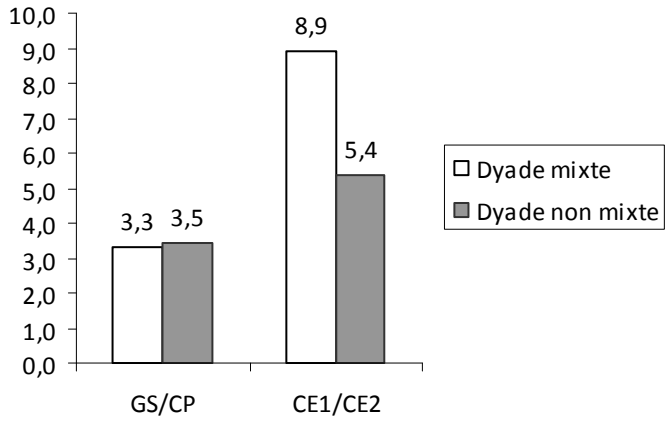
Nous avons cherché à observer si, chez les enfants les plus âgés, supposément de plus en plus influencés par leur réseau de pairs, ceux qui fréquentent un réseau mixte avaient des scores de référence à l'interaction (Ri bis) plus élevés que ceux qui fréquentent un réseau non mixte. En effet, le fait de se référer à ce critère montre une certaine conscience de la variation et de ses fonctions et nous supposons que la mixité du contexte socio-scolaire peut jouer un rôle dans ce sens.

Nous avons tout d'abord testé la variable de la mixité de l'école (EP ou non EP) mais nos données ne permettent pas de conclure positivement sur ce point[268].

Si l'on regarde maintenant la mixité sociale des dyades préférentielles, on constate que les scores de Ri bis sont très proches chez les petits, mais que l'écart est significatif chez les enfants

[266] Étant donné le nombre trop faible de sujets concernés par cette question, nous avons renoncé à évaluer ici l'effet de la mixité des dyades.
[267] Chi2 = 2,97 ; p = 0,15.
[268] $F_{1,15} = 0,006$ ; p = 0,94 pour les GS/CP et $F_{1,10} = 0,69$ ; p = 0,42 pour les CE1/CE2.

de CE1/CE2[269] (*cf.* figure 21). Bien sûr, ce résultat est à prendre avec beaucoup de prudence vu que nos effectifs sont très faibles dans les catégories mixtes.




| *Effectif* | GS/CP | CE1/CE2 |
|---|---|---|
| dyade mixte | 9 | 11 |
| dyade non mixte | 44 | 41 |
| *Écart-type* | | |
| dyade mixte | 2,83 | 3,73 |
| dyade non mixte | 3,15 | 3,68 |

Figure 21 : Moyennes au score Ri bis en fonction de la mixité de la dyade préférentielle

Notons que nous n'avons pas séparé les milieux sociaux dans nos analyses, étant donné que, comme nous l'avons vu précédemment, ils n'ont pas, isolément, d'effet significatif sur ces indices. Néanmoins, si, par acquis de conscience, nous séparons les MS- et les MS+, nous obtenons des tendances semblables chez les CE1/CE2 (même si elles sont moins nettes du fait d'un effectif encore plus restreint)[270]. Cela signifierait donc, si cela se confirmait sur des études à plus larges effectifs, que les enfants de MS+ profiteraient, comme les MS-, de l'exposition à des variations sociales et stylistiques importantes dans leur réseau socio-scolaire, ce qui nous semble être une hypothèse plausible, mais dont notre échantillon rend la validation impossible.

On peut en déduire que la mixité sociale de la dyade d'amis a un effet sur les représentations des enfants les plus âgés de notre échantillon, cet effet allant dans le sens d'une plus grande prise en compte de l'interaction dans l'interprétation de la variation stylistique dans les dyades amicales mixtes.

## VI.5. Synthèse des résultats de l'étude 2

L'étude 2 montre donc que seuls 22% des enfants entre 5 et 9 ans font un commentaire de type métapragmatique sur les variétés qui leur sont proposées, sachant que moins de 5% des GS/CP s'en sont montré capables. Il semble donc que la perception de la variation entre la GS et le CE2 ne relève pas encore réellement de représentations conscientes associées à des choix stylistiques.

[269] $F_{1,51} = 0,011$ ; $p = 0,91$ pour les GS/CP et $F_{1,50} = 8$ ; $p = 0,0067$ pour les CE1/CE2.

[270] $F_{1,26} = 4,23$ ; $p = 0,048$ pour les MS- et $F_{1,22} = 3,89$ ; $p = 0,061$ pour les MS+, sachant qu'il y a seulement six MS- et cinq MS+ dans des dyades mixtes.

Seuls les enfants à partir de 8 ans commencent à dire les différences qu'ils perçoivent entre les variétés, tandis que les enfants plus jeunes s'attachent encore largement, quand ils se risquent à faire un commentaire, au contenu des énoncés.

On voit que l'âge est ici un facteur déterminant du type de réponses, alors que le milieu social ne l'est pas, contrairement à notre hypothèse de départ.

Si les enfants sont guidés dans leurs réponses comme c'est le cas avec les questions, certaines tendances se dégagent cependant au niveau de la représentation des variétés, puisque l'on constate que les enfants qualifient l'énoncé formel de "poli" et l'énoncé informel de "normal".

Là encore, des disparités apparaissent en fonction de l'âge des sujets, puisque les enfants de GS/CP sont davantage enclins que les grands à juger l'énoncé à l'aune du statut social supposé de son locuteur. Les plus grands sont en outre proportionnellement plus nombreux que les plus petits à référer à la normalité pour la variété informelle et à la politesse pour la variété formelle, même si ce dernier critère reste important pour les deux tranches d'âge. D'ailleurs, les indices de référence à l'interaction et à la norme montrent que les enfants de CE1/CE2 sont davantage concernés par ce type de réponses que les GS/CP.

Par ailleurs, l'analyse des réponses attendues aux questions concernant la familiarité avec l'interlocuteur et son statut met en lumière qu'une représentation cohérente vis-à-vis de ces critères de proximité et de distance ne se construit pas avant l'âge de 7 ans.

En outre, si le milieu social, contrairement à notre hypothèse de départ, ne semble pas avoir d'influence déterminante sur le type de réponses, le réseau socio-scolaire n'a pas non plus d'impact décisif sur les jugements, sauf peut-être chez les CE1/CE2 qui semblent avoir des scores de référence à l'interaction plus élevés dans le cas de dyades mixtes.

# VII. MISE EN PERSPECTIVE DES RÉSULTATS DES DEUX ÉTUDES

Les différences qui opposent les protocoles des deux enquêtes nous obligent à beaucoup de prudence dans les analyses comparatives. Les comparaisons entre les différents indices ne sont par exemple pas envisageables, alors que la mise en perspective des commentaires spontanés l'est davantage. À ce niveau, on observe que l'explicitation métalinguistique des représentations est un phénomène qui apparaît tardivement : alors que 60% des enfants de CM1/CM2 produisent un discours métapragmatique sur les variations entendues, cette proportion s'abaisse à 40% chez les CE1/CE2 pour atteindre 5% chez les GS/CP (*cf.* figure 22). La question ouverte de début d'entretien étant celle qui nécessite le plus d'être capable de tenir un discours personnel sur la variation, ce résultat n'est pas très surprenant.

Ce constat entérine les résultats de recherche évoqués dans notre synthèse théorique : les enfants de moins de 9 ans possèdent rarement les compétences langagières suffisantes pour tenir un discours métalinguistique sur la variation, même s'ils ne sont pas pour autant dépourvus d'une certaine connaissance implicite, semi-consciente, des phénomènes[271].

S'il est délicat de prétendre à connaître les représentations semi-conscientes des enfants trop jeunes pour verbaliser leurs impressions sur la variation stylistique, il semble que les discours sur la variation se construisent et se précisent chez les enfants d'âge scolaire. Jusqu'à 7/8 ans, les *compétences métapragmatiques* sont réduites, tout du moins si l'on s'en tient à celles qui peuvent être attestées par le langage. Mais dès 8/9 ans, elles commencent à se préciser, avec la référence croissante à des critères tels que la norme socio-langagière, et les caractéristiques de la situation d'interaction.

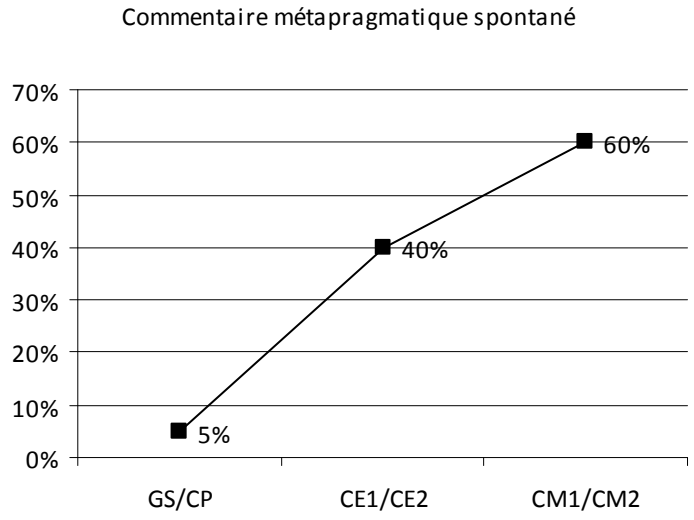



Figure 22 : Commentaire métapragmatique spontané pour les deux études

[271] *Cf.* chapitre 1 § I.2.1.2.2 et Lafontaine (1986).

Par ailleurs, les comparaisons des réponses aux questions fermées concernant la familiarité avec/le statut de l'interlocuteur montrent qu'il faut attendre l'âge de 7 ans pour que ces critères soient perçus de manière cohérente par les enfants et que les enfants soient capables d'attribuer un énoncé formel à un échange où l'interlocuteur a un statut élevé et/ou n'est pas familier, et un énoncé informel à un échange où l'interlocuteur est un pair et/ou un individu familier (*cf.* page 176).

Notons que ce n'est qu'à partir de 8/9 ans seulement que certains facteurs semblent influer sur les représentations. Ainsi, le milieu social apparaît comme une variable explicative importante de nos résultats chez les CM1/CM2, alors que ce n'est pas le cas dans les plus petites classes, peut-être entre autres du fait de l'influence des pratiques de littéracie familiales en cours depuis la petite enfance.

Mais il y a aussi certaines caractéristiques du réseau de socialisation qui peuvent entrer en ligne de compte, telles que la diversité sociale des relations entre pairs, même si les résultats de ce point de vue restent encore fragiles. En effet, chez les enfants de GS/CP, nous n'observons aucun résultat significatif dans ce domaine, alors que des tendances commencent à se dessiner chez les CE1/CE2 qui semblent faire davantage de références aux caractéristiques de l'interaction dans leurs interprétations de la variation dans les dyades mixtes. Chez les plus grands, les résultats sont également assez timides mais leur congruence contribue à en renforcer la portée : dans l'enquête exploratoire comme dans l'étude 1, les enfants de milieu défavorisé fréquentant des écoles mixtes font spontanément significativement plus de références au critère de la situation d'interaction que les enfants des écoles non mixtes, ce qui tendrait à montrer que la perception de la variation stylistique se construirait davantage autour de la notion d'un *répertoire stylistique* varié adaptable à chaque échange dans les réseaux socio-scolaires où les enfants sont exposés à des variations sociales et stylistiques importantes.

Ce constat peut s'expliquer par des effets de fréquence, en ce sens que la diversité sociale des expériences stylistiques conduirait à l'élaboration de schémas cognitifs plus consistants, par le biais d'associations régulières et intensives entre certaines formes et certains contextes. Le processus de construction de la *compétence métapragmatique* serait alors tributaire de la quantité d'*exemplaires* stockés en mémoire, donc du nombre et de la diversité des expériences de socialisation langagière :

> "Some children may have very limited exposure to ethnic, social, or regional dialect groups other than those of their family. They are also likely to experience only a limited range of linguistic styles. Relevant exemplars may therefore be available in low frequencies, which we would assume poses an obstacle when it comes to learning the indexical values of these social factors" (Foulkes & Docherty, 2006: 430).

Bien sûr, la compréhension des processus cognitifs qui conduisent à associer les formes linguistiques et les valeurs sociales, et à construire des représentations dynamiques sur le style, nécessite des investigations plus larges, dans tous les milieux sociaux, en systématisant la prise en compte des contextes de socialisation.

Cette question de l'influence des expériences socio-langagières sur les représentations mène en outre naturellement à d'autres interrogations portant sur la nature des liens entre les différents modes de socialisation langagière et les pratiques stylistiques. L'analyse de ces pratiques, qui fait l'objet du chapitre 3, concerne 8 filles de milieu défavorisé ayant déjà participé à l'étude 1, sélectionnées dans deux écoles aux profils sociaux contrastés, afin de mettre en évidence l'effet

éventuel de la mixité sociale dans les conversations ordinaires d'enfants de CM2. Notons qu'alors que l'étude 3 procède, comme les études 1 et 2, d'une démarche essentiellement quantitative, le chapitre 4 se centrera davantage sur les analyses qualitatives des conversations enfantines.

# CHAPITRE 3 : ACQUISITION DE LA *COMPÉTENCE COMMUNICATIVE* ET MODES DE SOCIALISATION LANGAGIÈRE : LES PRATIQUES STYLISTIQUES D'ENFANTS DE 10/11 ANS DANS DIFFÉRENTS RÉSEAUX SOCIO-SCOLAIRES

Ce chapitre aborde la question de l'acquisition de la *compétence communicative* et/ou *pragmatique*[272] à travers une étude des pratiques stylistiques ordinaires de deux groupes de filles de 10/11 ans issues de milieu défavorisé, et scolarisées dans deux établissements aux profils sociaux très différents : l'école Portail Rouge, socialement mixte, et l'école Vercors, socialement homogène défavorisée[273]. La partie empirique de cette enquête est précédée d'un cadrage théorique au sein duquel s'articuleront plusieurs questionnements connexes : quel est le rôle des adultes dans le développement des compétences communicatives ? Quel est le rôle des pairs ? Quelle est la dynamique d'acquisition au cours de l'enfance ? Quels peuvent-être les niveaux d'analyse linguistique pertinents ?

## I. ÉCLAIRAGES THÉORIQUES : ACQUISITION DE LA *COMPÉTENCE COMMUNICATIVE* ET SOCIALISATION LANGAGIÈRE

Le processus d'acquisition des *compétences pragmatiques* permettant à l'enfant d'être un acteur conversationnel à part entière avec des interlocuteurs de statuts différents et dans des contextes communicatifs variés a été exploré dans des recherches à la fois sociolinguistiques et psycholinguistiques, portant d'une part sur les pratiques communicatives précoces médiatisées par les parents, d'autre part sur les échanges multipartites impliquant des adultes et des pairs, dans et hors de la famille.

### I.1. Quelques définitions et enjeux

La socialisation est le processus par lequel les normes, les valeurs, les compétences, les intentions, les attitudes et les comportements d'un individu se modifient pour se conformer à ceux considérés comme souhaitables et appropriés à son rôle présent ou futur dans la société à laquelle il appartient (Parke & Buriel, 1998). Elle résulte à la fois d'une contrainte imposée par certains agents sociaux, mais aussi et surtout d'une interaction entre l'individu et son

[272] La terminologie de *compétence communicative* est surtout utilisée en sociolinguistique et en acquisition de la L2, alors que la *compétence pragmatique* paraît relever davantage du champ de l'acquisition en L1. Les deux expressions recouvrent néanmoins à peu près les mêmes enjeux, même si certaines nuances peuvent être apportées (*cf.* page 188

[273] *Cf.* chapitre 2 § V.3.1.1.

environnement (Mead, 1963 [1934] ; Schieffelin & Ochs, 1986). À cet égard, le langage est un élément indissociable du processus de socialisation. En tant qu'instrument de la communication, c'est par son intermédiaire que vont se construire l'identité de l'individu, ses valeurs, sa culture. La socialisation langagière se caractérise donc par le fait que le langage est à la fois objet et *medium* de socialisation : l'enfant se socialise par le langage, et acquiert celui-ci en se socialisant. C'est en effet au contact des autres, par l'*input* langagier diversifié qu'il reçoit, qu'il apprend à produire des formes variables indexées à des individus et des contextes sociaux particuliers, et qu'il apprend comment utiliser le langage dans sa communauté de manière appropriée (Schieffelin & Ochs, 1986 ; Ochs & Schieffelin, 1995 ; Foulkes & Docherty, 2006) :

> "Linguistic learning cannot be adequately described without reference to the social setting in which that learning takes place, or to the indexical meanings of linguistic forms. What a child learns about language is dependent on linguistic experience. But that experience is shaped by a wide range of social forces, and different social settings may present very different learning opportunities by virtue of shaping linguistic *input* in different ways" (Foulkes & Docherty, 2006: 424).

C'est donc en étudiant l'acquisition du langage dans son contexte social d'usage, et au sein de cultures enfantines particulières, que l'on pourra comprendre comment l'enfant devient un partenaire conversationnel actif, en essayant d'éviter l'écueil d'une vision adulto-centrée (Ervin-Tripp & Mitchell-Kernan, 1977).

La *compétence communicative* (Hymes, 1972b ; 1980 ; 1984), définie de manière très large comme la capacité à produire un discours socialement approprié, se caractérise par la combinaison de plusieurs éléments, plus ou moins regroupés selon les auteurs (Canale & Swain, 1980 ; Bachman, 1990) : la *compétence linguistique ou grammaticale* (reconnaître les différentes unités linguistiques et les utiliser de façon linguistiquement correcte), la *compétence discursive* (avoir un discours cohérent et organisé), la *compétence sociolinguistique* (utiliser des formes appropriées à la situation), et la *compétence stratégique* (utiliser des formes appropriées avec des intentions communicatives spécifiques), les deux dernières entrées pouvant être regroupées sous l'étiquette de *compétence pragmatique*.

L'un des intérêts majeurs de la prise en compte de cette dernière dans les recherches de type développemental réside dans le fait que la notion même de *compétence pragmatique* requiert un positionnement épistémologique à l'interface du développement linguistique, cognitif et social (Bates, 1976).

C'est cette compétence particulière et les modalités de son acquisition qui nous intéressent plus spécifiquement dans cette section. Blum-Kulka (2004) définit la *compétence pragmatique* comme la capacité à produire un discours, écrit ou oral, socialement et culturellement approprié dans des contextes variés. Cette acception fait naturellement écho à la conception de la pragmatique de Morris (1946), reprise par Bates (1976), qui s'intéresse à la relation entre les signes et leurs utilisateurs.

D'après Guidetti (2003: 95), l'enfant "contribue à son propre développement en sélectionnant les actes et les stratégies les plus adaptés pour fonctionner socialement et efficacement dans son milieu". Il doit donc apprendre à construire les sens référentiels, pragmatiques et sociaux des énoncés produits par ses interlocuteurs, à maîtriser des structures et des formes langagières, et à se comporter de différentes manières selon le contexte, tout en ayant conscience du sens social de ses différentes attitudes. Il doit également être sensible au statut réciproque des interactants,

aux relations que ceux-ci entretiennent entre eux, et à la signification sociale de ces relations. Ainsi, comme le souligne Bernicot (1992), les enfants apprennent à moduler la formulation de leurs requêtes en mettant en relation des formes linguistiques et les caractéristiques sociales des situations :

> "la production des différentes formes de demande par les enfants n'est pas uniquement liée aux capacités cognitivo-linguistiques de l'enfant /.../ elle est aussi liée à leur capacité d'analyse de la situation d'interaction aussi bien dans ses aspects sociaux que psychologiques et à certaines conventions sociales relatives à l'utilisation du langage" (Bernicot, 1992: 161).

Dans les travaux de Dore (1974), ou encore de Sinclair (1987), les productions des enfants très jeunes (environ quinze mois) peuvent être classées en actes de langage primitifs (*primitive speech acts*) tels que nommer, répéter, répondre, demander, appeler, saluer, protester, etc. Pour établir cette classification, Dore retient quatre critères : la production de l'enfant, son comportement non linguistique (gestualité), mais aussi la réponse de l'adulte, et certains éléments pertinents du contexte. Dans cette conception, une place de choix est faite aux intentions communicatives du jeune locuteur, ainsi qu'à l'interprétation construite par l'interlocuteur. Ce type d'approche pragmatique, dans la mesure où elle situe l'interaction au cœur de son système, paraît constituer un cadre particulièrement adapté à l'étude des pratiques stylistiques.

Dans le champ de la sociolinguistique, c'est Labov qui a le premier tenté de théoriser le développement de la *compétence pragmatique*[274] : même s'il n'utilise pas cette terminologie, son modèle développemental de l'acquisition de l'anglais standard oral de 1964 permet de rendre compte de la construction des normes adultes chez de jeunes locuteurs new-yorkais. Selon lui, ce ne serait qu'à partir de la fin de l'adolescence (vers 16-17 ans) que l'enfant commencerait à apprendre à modifier son discours en utilisant des formes langagières adaptées à la situation dans laquelle il se trouve. De nombreuses recherches qui ont fait suite à celle de Labov (1964) ont remis en cause ce modèle en montrant que, dès 3 ans, les enfants sont capables de sélectionner les variantes linguistiques appropriées à la situation d'interaction (*cf.* § I.2).

Concernant le champ de la psycholinguistique développementale, les études qui se sont penchées sur l'acquisition de la *compétence pragmatique* chez le très jeune enfant ont mis en lumière des adaptations précoces au cours d'échanges bipartites. Au stade prélinguistique déjà, on observe la maîtrise d'habiletés pragmatiques, telles que les règles qui régissent les tours de parole, ou encore dans les manières d'exprimer l'acquiescement et le refus en fonction de ses intentions communicatives et de l'effet attendu sur son interlocuteur (Guidetti, 2003 ; Blum-Kulka, 2004). En revanche, d'autres habiletés pragmatiques, comme par exemple la construction d'une posture de narrateur au cours du récit parlé (Colletta, 2004) ou la prise en charge dialogique du discours d'autrui (Golder, 1996) apparaissent à des âges plus tardifs (Jisa, 2004 ; Tolchinsky, 2004).

Parmi les différents facteurs à l'œuvre dans la construction de la *compétence pragmatique*, le rôle de l'*input* parental a été étudié chez les enfants jusqu'à 10 ans (Ervin-Tripp, 1973b ; Bates, 1976 ; Veneziano, 1987 ; Bornstein & Haynes, 1998 ; Garitte, 1998 ; Hoff, 2002 ; Cameron-

[274] Pour une revue détaillée de ces aspects, voir Nardy (2008).

Faulkner, Lieven *et al.*, 2003 ; Hart & Risley, 2003 ; Chenu & Jisa, 2005). Les parents jouent en effet un rôle central dans le processus de socialisation et dans la construction de la *compétence communicative* de leurs enfants.

Néanmoins, si les interactions dyadiques adulte/enfant jouent un rôle essentiel dans le développement des compétences communicatives du jeune enfant, ce type d'échanges ne permet pas à ce dernier de développer toutes les compétences nécessaires pour faire de lui un acteur à part entière dans la conversation quotidienne, dans la mesure où l'adulte a tendance à prendre entièrement en charge un certain nombre d'aspects dans ses interactions avec l'enfant, comme par exemple la gestion des tours de parole (Kasuya, 2002 ; Snow & Blum-Kulka, 2002 ; Blum-Kulka, 2004).

Les échanges multipartites, qui permettent de développer ces compétences, peuvent certes avoir lieu en famille avec les adultes, mais aussi en famille avec la fratrie, et en contexte scolaire ou extra-scolaire avec les pairs (Billiez, Krief *et al.*, 2003). La *compétence communicative* se construit donc, entre autres, avec les pairs, au sein d'une culture enfantine spécifique, en donnant du sens aux interactions sociales variées qui la composent (Trimaille, 2003a, 2004).

Ce double rôle du langage, fonctionnant à la fois comme objet et comme instrument de socialisation, renvoie à la notion de *socialisation langagière* (Schieffelin & Ochs, 1986 ; Schieffelin, 2007 ; Trimaille, 2007), processus par lequel les enfants sont socialisés par la langue, grâce aux interactions co-construites avec leur entourage au sein de leur communauté de parole, devenant ainsi des partenaires conversationnels à part entière.

Dans le même temps, la sociologie a étudié avec précision les modes de socialisation enfantins et adolescents (Bernstein, 1975 [1971] ; Lepoutre, 1997 ; Lahire, 1998 ; Drozda-Senkowska, Gasparini *et al.*, 2003 ; Pasquier, 2005). Ainsi, Lahire (1998) souligne combien l'être humain est constamment confronté à une pluralité d'univers sociaux depuis la prime enfance, le caractère pluriel de la socialisation primaire s'étant même, selon lui, renforcé ces dernières années. La socialisation primaire de l'individu s'effectue à travers sa famille, l'école, les différents modes de garde, les relations avec ses pairs (socialisation dite "horizontale"). L'enfant est donc confronté très tôt à des principes de socialisation hétérogènes, voire contradictoires, entre les univers qu'il côtoie, et à l'intérieur même d'un univers (variations inter-individuelles) ou d'une personne (variations intra-individuelles) (Lahire, 1998).

La pragmatique, la sociolinguistique et la psycholinguistique développementale sont autant de domaines des Sciences du Langage qui ont abordé la question du développement de la *compétence communicative*. Ils ont suscité de nombreux travaux empiriques dans le sillage desquels nous allons maintenant aborder la question du rôle des différentes instances de socialisation (les parents mais aussi l'école) dans le développement des compétences communicatives et stylistiques de l'enfant, en commençant par la socialisation dite *verticale* à travers le rôle des parents.

## I.2. Des pratiques stylistiques précoces : la *compétence communicative* de la petite enfance à la préadolescence

Comme le souligne Blum-Kulka (2004), dans les cultures occidentales, l'enfant est dès sa naissance considéré comme un partenaire conversationnel, ce qui explique qu'il développe très jeune des compétences communicatives telles que la maîtrise des règles qui régissent les tours de parole, tout du moins au niveau des échanges bipartites (du fait de ses échanges dyadiques privilégiés avec les adultes qui s'occupent de lui).

Une étude de Guidetti (2003: 97), qui s'intéresse aux conduites spécifiques d'acquiescement et de refus au stade prélinguistique, montre que les gestes qui leur sont associés font partie des premiers produits et représentent des éléments importants de la régulation de l'interaction à partir de deux ans puisqu'ils permettent à l'enfant de s'adapter et de réagir aux requêtes de l'interlocuteur. Dans cette étude, une trentaine d'enfants entre 21 et 27 mois ont été placés en situation expérimentale d'échange avec un adulte autour d'un puzzle. Deux types d'actes de langage ont été pris en compte, les acquiescements/refus assertifs (par exemple, les réponses à des questions du type "est-ce que c'est un cheval ?") et les acquiescements/refus directifs (réponses à des questions du type "est-ce que je te donne la pièce avec le chien ?").

Les résultats indiquent que les enfants, y compris les plus jeunes, font varier leurs manières d'exprimer l'acquiescement et le refus (réponse gestuelle, combinée gestuelle/verbale, ou verbale) en fonction du type d'acte à réaliser, assertif ou directif. Ainsi, les messages d'acquiescement sont plus souvent produits de manière gestuelle ou gestuelle/verbale tandis que les messages de refus s'expriment davantage de manière verbale, et, tout du moins chez les enfants les plus âgés, les réponses gestuelles sont plus fréquentes pour les messages directifs que pour les messages assertifs.

Au-delà de ces résultats, cette étude nous renseigne sur la capacité du très jeune enfant (dès deux ans[275]) à adapter sa manière de communiquer en fonction de ses intentions communicatives et de l'effet attendu sur son interlocuteur (Marcos, 1998). Plusieurs recherches ont mis en évidence ces adaptations précoces à l'âge de l'interlocuteur dans les discours d'enfants entre 2 et 4 ans (Weeks, 1971 ; Berko Gleason, 1973 ; Sachs & Gelman, 1973 ; Sachs & Devin, 1976). De même, dans l'étude de Guidetti (2003) décrite précédemment, les jeunes locuteurs peuvent avoir recours à un simple geste quand l'enjeu de la communication est faible (acquiescer quand l'adulte propose de donner la pièce de puzzle adaptée) et à la communication verbale quand l'enjeu est plus fort (contester la représentation du monde proposée par l'adulte quand celui-ci fournit une description erronée de la pièce de puzzle). L'auteure conclut que :

> "[les] jeunes enfants disposent donc de plusieurs registres pour asserter, demander ou exprimer des états psychologiques qu'ils vont utiliser en fonction des contextes de communication. /…/ Ceci renforce l'idée de flexibilité et de complexité de la communication chez le jeune enfant" (Guidetti, 2003: 130).

Les recherches sur l'acquisition plurilingue révèlent en outre des résultats similaires puisque les très jeunes enfants adaptent leurs choix de langues aux langues parlées par leurs parents (De

[275] L'auteure observe même des variations dans les formes produites (geste et/ou vocalisation) en fonction de l'acte de communication réalisé chez des enfants de 16 mois.

Houwer, 1990 ; Youssef, 1991 ; Ghimenton, 2008)[276]. Par exemple, Gombert (1990) reprend une étude de Schiff & Ventry (1976) qui met en évidence les adaptations à l'interlocuteur, dès l'âge de 2 ans, d'enfants de parents sourds selon qu'ils s'adressent à un sourd ou à un entendant. Nous pouvons aussi citer les résultats de Lanza (1992 ; 2004), repris par Ghimenton (2008), qui observe que des enfants de 2 ans manipulent à des degrés divers le code-switching en fonction de leur interlocuteur selon que ce dernier est plus ou moins réceptif et permissif à l'égard de ce type de stratégies discursives.

Cette capacité à adapter son discours à l'interlocuteur est donc unaniment reconnue comme précoce. Cette aptitude variationnelle concerne tous les niveaux linguistiques, y compris le plan pragmatique : Bates (1976: 317) reprend à ce propos deux études, l'une en contexte monolingue, l'autre en contexte plurilingue allemand/italien, où des enfants très jeunes se montrent capables d'adapter la politesse de leurs requêtes, par exemple entre le père, qui bénéficie des adresses les plus modulées, et la mère.

Il ressort que les enfants plus jeunes ont des éventails de formulations de requêtes polies plus restreints que les plus grands, mais tous peuvent néanmoins moduler le degré de politesse de leur requête si on le leur demande, et ce dès 1;6. Les formes de requêtes plus complexes impliquant un niveau plus symbolique ne seront quant à elles acquises que vers 6 ans :

> "It is predicted that polite forms requiring Gricean manipulations of conversational postulates will be among the last pragmatic devices acquired and will be delayed until the end of the preoperational period when complex and reversible operations are acquired" (Bates, 1976: 40).

Ce phénomène d'adaptation à la situation, dans des réalisations plus complexes et impliquant davantage la stratégie verbale, a également été mis en lumière chez des enfants en âge d'être scolarisés. En outre, de nombreux travaux notent qu'entre 4 et 19 ans, les enfants et les adolescents adaptent leurs discours en fonction du degré de formalité de la situation (Macaulay, 1977 ; Reid, 1978 ; Romaine, 1984 ; Patterson, 1992 ; Chevrot, Beaud *et al.*, 2000 ; Armstrong, 2001 ; Trimaille, 2003b ; Lambert, 2005), ce que nous avons déjà évoqué un peu plus en détails au chapitre 1.

Dans cette optique, Lafontaine (1986: 66-67) pointe en particulier trois études qui vont dans le sens d'une sensibilité aux valeurs sociales se traduisant par des choix particuliers de formes linguistiques : d'une part, l'étude de Berko Gleason (1973) qui montre que, dès quatre ans, les enfants changent de style selon qu'ils parlent entre eux ou à des adultes ; d'autre part celle de Bates (1976) qui met en évidence que des enfants de quatre à six ans modifient la forme de leurs requêtes selon le statut de l'interlocuteur ; enfin celle d'Ervin-Tripp (1977) qui identifie dès trois ans un large éventail de formes visant à donner des ordres, choisies en fonction de l'âge de l'interlocuteur, de son degré de familiarité, et de la tâche demandée.

L'étude de Slosberg Andersen (1990) fait le point sur les niveaux linguistiques concernés par la variation stylistique des enfants de 4 à 7 ans, en fonction des situations de communication fictives auxquelles ils sont confrontés dans des jeux de rôles : les enfants les plus jeunes vont opérer majoritairement des distinctions prosodiques et phonologiques (par exemple modifier leur voix), le thème choisi et le lexique utilisé viennent en second, enfin, les adaptations

[276] Le parallèle entre acquisition monolingue des styles et acquisition plurilingue sera davantage développé au chapitre 4.

syntaxiques sont plus rares et seuls les enfants de 6/7 ans les utilisent. L'auteure constate que, même si certaines improvisations, se situant chez le médecin ou en classe par exemple, ont été difficiles à réaliser pour les très jeunes enfants, ceux-ci essayent toujours d'associer un registre particulier au personnage.

Bien sûr ce phénomène d'adaptation à la situation s'observe aussi chez des enfants plus âgés : en étudiant la conversation chez des sujets entre six et douze ans, Garitte (1998: 149-151) comptabilise, dans des conversations spontanées, la part des thèmes auto-centrés qui prennent peu en compte l'interlocuteur et la part des thèmes traitant de l'expérience commune qui intéressent donc les deux acteurs de la conversation et constate très clairement cette prise en compte croissante de l'interlocuteur, qui se traduit par une évolution des objets conversationnels.

Cette brève vue d'ensemble du développement pragmatique chez l'enfant nous amène à la question de l'*input* parental, et à la notion de *communication asymétrique*.

## I.3. L'expérience de la communication asymétrique et l'apprentissage des conventions sociales

Corsaro (1979) se réfère au champ de la sociologie pour définir la socialisation enfantine comme l'interiorisation de normes et valeurs culturelles. Il insiste alors sur le rôle essentiel des adultes dans ce processus. Les parents occupent en effet une place centrale dans le processus de socialisation de leurs enfants et dans la construction de leurs compétences communicatives :

> "the goal of linguistic socialization is always to promote communicative competence (Hymes, 1972a) - the ability to use language appropriately in the community" (Ely & Berko Gleason, 1995: 253).

Pour Ely & Berko Gleason (1995), les adultes utilisent le langage pour leur apprendre les règles de vie sociales et morales d'une part, pour leur transmettre des règles de gestion des interactions d'autre part, et enfin pour leur apprendre à construire leurs énoncés.

Comme le note Bates (1976: 319), deux voies permettent à l'enfant d'acquérir les règles sociales liées à la politesse : une voie directe, où l'adulte fournit un "entraînement" sociolinguistique explicite, et une voie indirecte, qui requiert une certaine capacité déductive de la part de l'enfant, fondée sur la construction de connaissances sur le monde et les relations de pouvoir inhérentes à son organisation. Aussi allons-nous nous pencher sur l'acquisition des règles de politesse, processus représentatif de l'appropriation des conventions communicatives en général, par lesquelles les parents tissent un lien fort entre l'enfant et le monde social, règles qui permettent d'aborder la question des premières adaptations stylistiques conscientes, puisque explicitées par les adultes, chez le jeune enfant.

### I.3.1. Ce qu'il faut dire et ne pas dire, et comment le dire : des règles explicites

Sinclair considère que le comportement communicatif de l'enfant acquiert un caractère plus

> "socialisé par la présence d'un modèle (le comportement de son entourage) ainsi que par l'action directe des adultes qui interagissent avec lui, qui le stimulent, l'encouragent, le dirigent et le corrigent" Sinclair (1987: 134).

Caitucoli, Delamotte-Legrand *et al.* (2003: 20-21) constatent que "l'entourage transmet à l'enfant un ensemble d'idées sur la langue (le bien parler, le beau et le laid, le correct ou non, etc.) et sur les divers usages". Ces différentes facettes de la norme sont donc en partie transmises sous la forme d'incitations directes et explicites, plus ou moins coercitives selon les styles d'éducation.

D'après Lakoff (1973), repris par Bates (1976), le fait d'être poli implique trois principes : le fait de ne pas imposer les choses, de laisser des options/choix possibles à l'interlocuteur, et d'être amical/de faire en sorte que l'interlocuteur se sente bien. Si les parents ne donnent pas nécessairement des renforcements explicites ciblés sur ces éléments, c'est en filigrane ce qui est toujours présent dans leurs conseils ou injonctions, quand ils demandent à leur enfant de parler "poliment" ou "gentiment"[277].

Comment le notent Ely & Berko Gleason (1995), dès leur plus jeune âge, les enfants reçoivent des renforcements explicites positifs ou négatifs concernant les usages sociaux normés. Avant même de savoir parler, les parents encouragent les enfants à produire certaines formes, préverbales ou paraverbales ("dis au revoir"). Les parents expliquent donc aux enfants ce qu'ils peuvent et doivent dire ou ne pas dire selon les situations. En particulier, l'accent est mis sur les règles de politesse : dire bonjour, dire merci, dire s'il te plaît, etc. À ce propos, Ely & Berko Gleason expliquent que :

> "as children begin to acquire a rudimentary command of the language, parents begin to pay particular attention to pragmatic competences (Becker, 1990). The successful performance of a variety of routines, particularly politeness routines, acquires particular significance (Snow, Perlmann *et al.*, 1990). In some instances, parents make extended efforts to obtain pragmatically appropriate speech". (Ely & Berko Gleason, 1995: 259).

La fréquence à laquelle les enfants sont exposés à ce genre d'incitations joue un rôle important dans leur acquisition de la *compétence de communication*. Les renforcements et relances utilisés par les parents sont explicites (95% des injonctions parentales relevées par les auteurs dans leur étude utilisent le verbe "say" dans des routines de politesse telles que "say thank you") mais peuvent être directs ou indirects, comme dans l'exemple fourni par Ely & Berko Gleason (1995: 260) : "'who is leaving ?' in response to a child who inappropriately said 'goodbye'".

Ces actions explicites participent du développement pragmatique puisque les enfants prennent peu à peu conscience des statuts et des rôles des interlocuteurs, et, dans le même temps, se voient proposer des formes linguistiques appropriées aux différents contextes.

---

[277] Ces notions de politesse et de gentillesse se retrouvent d'ailleurs dans les discours des enfants de notre corpus (*cf.* Chapitre 2).

C'est dans ce cadre que se mettent en place, dans certaines langues, des modes d'adresse différenciés, comme le *tu* et le *vous*. Auger (1997) évoque les conventions de tutoiement et de vouvoiement en se fondant sur une étude en contexte espagnol rapportant qu'à 5 ans des enfants montrent leur connaissance des règles d'emploi de *usted* en jouant à la maîtresse. De même, une étude en italien observe que des enfants de 5/6 ans reconnaissent le vouvoiement comme plus poli. La conscience des normes sociales et, ce qui nous intéresse ici, l'emploi de certaines formes linguistiques qui leur sont associées, semble donc en place relativement précocement.

Cet accompagnement parental se prolonge à l'école par le biais des règles de vie sur lesquelles les enseignants insistent régulièrement. En effet, l'école joue aussi un rôle important dans l'intégration de schémas d'interactions asymétriques, en proposant des transitions entre les adresses à l'adulte à la maternelle et les adresses à l'adulte à l'école élémentaire. En effet, en France, les règles de tutoiement et le vouvoiement à l'école ne sont pas fixées institutionnellement, et l'usage varie selon les maîtres. En maternelle, le tutoiement reste largement majoritaire, mais, dès le CP, les enfants sont amenés à s'adapter aux préférences explicites des enseignants ou à ce qu'ils en perçoivent, enseignants qui, selon le cas, souvent selon le niveau de classe, et même parfois selon les enfants[278], se font tutoyer, vouvoyer, appeler monsieur ou madame, ou appeler par leur prénom.

Notons que la manière dont les enfants s'adressent aux enseignants est très marquée culturellement. Snow & Blum-Kulka (2002: 331) parlent par exemple des *États-Unis* où le passage maternelle/élémentaire signale une rupture nette entre les formes d'adresse familières et des adresses plus formelles, rupture qui a d'ailleurs été initiée entre la crèche et la maternelle puisque le rapport familiarité/distance avec les adultes commence déjà à changer à cette étape. Bates (1976) expose quant à elle les "us et coutumes" italiens, très proches de ce qui existe en France : une grande tolérance jusqu'à la fin de l'école primaire, des attentes très différenciées selon les enseignants, avec des adultes finalement peu au fait de leurs propres attentes[279], et un décodage assez implicite des conventions par les enfants, qui apprennent au fil de l'eau, en s'inspirant pour leurs propres pratiques des usages auxquels ils sont confrontés quotidiennement, sans demande explicite.

En outre, Snow & Blum-Kulka (2002) notent que l'école ajoute une certaine diversification au niveau du caractère direct et indirect des requêtes : en famille, les modalisations restent assez conventionnelles et peu variées[280], alors qu'elles se diversifient et se complexifient à l'école, à travers de nombreux messages ambigus d'ailleurs sujets à des erreurs d'interprétation :

> "the types of indirectness used in school are very different from those at home, and in coming to school children need to acquire a whole new repertoire for indirectness" (Snow & Blum-Kulka, 2002: 332).

---

[278] Certains enseignants ne fixant pas de règle explicite, les enfants choisissent leur propre manière de s'adresser à eux, manière qui, par conséquent, n'est pas toujours la même selon les enfants d'une même classe.

[279] Bates (1976) a fait passer un questionnaire destiné aux adultes qui montre que ceux-ci sont très embarrassés quand on leur demande l'âge auquel les enfants sont censés utiliser le vouvoiement (le pronom *lei* en italien). D'après l'auteure, ils restent largement dans le flou, avec des réponses comme : "quand ils le sentent", "quand ils sont assez grands", ou encore "je ne sais pas".

[280] Par exemple, on relève certaines formules canoniques du type "c'est quoi le mot magique ?" pour inciter l'enfant à dire "s'il te plaît" ou "merci".

D'une manière plus large, les *compétences pragmatiques* requises sont bien plus larges à l'école, du fait de la confrontation à de nouvelles (et sans doute surprenantes) modalités dialogiques : le fait d'être capable de différencier et d'adapter ses réponses en fonction du type de dialogue implicitement engagé par l'enseignant par exemple[281].

Ervin-Tripp, Guo *et al.* (1990) montrent en outre à quel point la maîtrise des conventions sociales liées à la politesse est une tâche communicative complexe, que les enfants ne peuvent réussir lorsqu'ils sont très jeunes. En effet, l'enfant apprend que les demandes indirectes sont plus polies et plus adaptées que les demandes directes, et, pourtant, le choix d'une forme très polie pour une requête peut laisser supposer une demande très impliquante, et, par conséquent, induire un refus de la part de l'interlocuteur. Les auteurs précisent aussi que les enfants à partir de 5 ans sont capables d'élaborer des stratégies différenciées pour obtenir satisfaction à leurs requêtes en fonction de l'interlocuteur, et ce avec des moyens linguistiques adéquats. Par exemple, le fait de faire précéder sa demande d'un "maman !" est un moyen de rappeler à la mère son "devoir parental", afin de limiter les risques de refus[282].

À partir de 7 ou 8 ans, les enfants sont capables de produire des formes de demandes élaborées, utilisant par exemple le conditionnel, alors que les enfants plus âgés, en grandissant, auraient tendance à utiliser moins de marqueurs de politesse. Ce paradoxe s'explique peut-être par une modification de la perception des normes à l'adolescence, ou du fait que les adolescents réalisent que la politesse entrave parfois, en contexte familial, la réalisation de la demande, une formulation "trop" polie pour être honnête pouvant trahir le caractère difficilement acceptable de la requête.

Au-delà des règles de politesse, comme le soulignent Snow & Blum-Kulka (2002), les interactions multipartites familiales (lors des repas par exemple), permettent à l'enfant d'acquérir les règles conversationnelles qui feront de lui un participant actif et pertinent dans les échanges. Les auteurs considèrent même que ces situations de communication familiales jouent un rôle déterminant dans l'adaptation et la réussite scolaire des enfants à l'école :

> "Multiparty familial discourse gives children exposure to rules governing who has the right to speak when, practice with mechanisms for capturing the floor and completing one's turn, and in some families induction into the rules governing which language is to be used with each addressee or in different situations. The social sensitivities and flexibilities thus developed are likely to be of considerable value in classroom settings /.../" (Snow & Blum-Kulka, 2002: 329).

Après cette évocation rapide des modes explicites de transmission des *compétences pragmatiques* en contexte familial ou scolaire, il s'agit d'interroger plus spécifiquement la question de la socialisation langagière implicite par ces mêmes adultes référents.

---

[281] Snow & Blum-Kulka (2002) évoquent par exemple le fait que l'enfant apprend à différencier les pseudo-dialogues (particulièrement fréquents dans les classes, par exemple : "alors, rappelez-moi ce qu'on a dit hier sur ce livre"), et les dialogues socratiques qui nécessitent une prise de parole plus personnelle et plus authentique.

[282] Nos données illustrent cette tendance puisque dans la simulation du blouson perdu, 65% des enfants commencent l'adresse à la mère par "maman", contre 38% d'interpellations avec "monsieur" pour la personne inconnue, et un nombre négligeable pour les adresses à un ami.

### I.3.2. La transmission implicite des règles socio-culturelles qui régissent les interactions

Si de nombreuses règles communicatives sont instruites explicitement par les adultes, un ensemble nébuleux de compétences communicatives se transmettent de manière beaucoup plus sous-jacente et implicite.

Ely & Berko Gleason (1995: 254) font référence à une enquête menée aux *États-Unis* et qui montre qu'à l'école élémentaire les filles et les garçons sont traités très différemment, et ce de manière apparemment inconsciente de la part des enseignants : les garçons interrompent les autres huit fois plus que les filles, et leurs remarques sont plus souvent considérées comme légitimes. De plus, les *feedbacks* sont davantage constructifs quand ils sont adressés aux garçons : ils reçoivent plus de commentaires proposant une remédiation quand les filles ne reçoivent que de simples approbations. Des comportements semblables ont d'ailleurs été observés en famille, où les parents interrompent plus souvent les filles que les garçons, et s'adressent en des termes différents aux uns et aux autres (Warren & Mc Closkey, 1997 [1985]).

Ces modes de socialisation spécifiques du genre sont rarement générés de manière consciente de la part des adultes, mais ils participent, à l'image d'un ensemble d'autres comportements communicatifs (comme les règles de proxémie avec des interlocuteurs plus ou moins familiers par exemple), à la construction d'une *compétence de communication* culturellement située. Ainsi, comme le notent Ely & Berko Gleason :

> "in the preferential use of certain linguistic forms with particular classes of speakers or particular profiles of speakers, parents and other caregivers indirectly convey a variety of socializing messages". (Ely & Berko Gleason, 1995: 261).

Cette observation tend à montrer que, en amont de la diversité sociale du réseau de pairs des enfants en âge d'être scolarisés, la diversité du réseau social des parents joue un rôle dans l'acquisition de la *compétence pragmatique* des enfants, par le biais de l'*input* fourni au sein de la famille, qui peut être plus ou moins varié et proposer plus ou moins de "modèles" d'interactions différents, à une fréquence plus ou moins grande.

D'ailleurs, comme nous l'avons vu plus haut, la variation présente dans le discours adressé à l'enfant joue un rôle déterminant et premier dans l'acquisition des patrons variationnels, et on peut très tôt observer que les simplifications opérées par les parents quand ils s'adressent à leurs enfants[283] se retrouvent en écho dans les productions de ces derniers.

## I.4. Le discours adressé à l'enfant par les enfants eux-mêmes : mise en abyme de l'*input* variationnel des adultes

Goffman (1973 [1959]: 73-74) considère que les changements de rôles permanents qui se produisent pour les locuteurs dans leurs interactions quotidiennes sont possibles grâce à une habituation aux routines de ceux à qui nous nous adressons depuis l'enfance. S'intéresser à la

[283] "Caregivers may try to simplify the idea or intention they are trying to convey, trying to meet the child's own level of understanding" (Ochs, 1979: 14).

manière dont un enfant s'adresse à un autre enfant plus jeune permet une première mise en perspective de l'acquisition de ces routines au cours de la socialisation précoce.

Les adultes en général, et les mères[284] en particulier, ne s'adressent pas de la même manière aux autres adultes, aux enfants d'une dizaine d'années et aux enfants plus jeunes. Veneziano (1987: 97) reprend une étude de Snow (1972) qui compare les registres des mères s'adressant à des enfants de 2 ans et à des enfants de 10 ans. D'après l'auteur, plusieurs caractéristiques du discours adressé à l'enfant divergent, comme par exemple un débit plus lent, une articulation plus claire, la longueur des énoncés moins importante, des reformulations et des répétitions plus fréquentes, pour les enfants plus jeunes. L'enfant, depuis sa naissance et à mesure qu'il grandit, est donc confronté à la variation dans son environnement, et apprend à la reproduire, comme le suggère Veneziano :

> "tout comme il est possible que le registre langagier des mères favorise l'acquisition du langage, il est aussi possible qu'il joue un rôle dans l'acquisition de certains mécanismes d'adaptation verbale ; en effet, peu de temps après avoir été le destinataire de ce registre particulier, l'enfant se met lui aussi à modifier son langage lorsqu'il s'adresse à des enfants plus jeunes" (Veneziano, 1987: 112).

Une étude de Shatz & Gelman (1973), reprise par Veneziano (1987: 113), met en évidence ce phénomène de mise en écho de la parole de l'adulte perçue par l'enfant puis reproduite auprès d'autres enfants plus jeunes. Les auteurs ont observé les écarts entre langage adressé à l'adulte et langage adressé à l'enfant plus jeune chez seize enfants de 3;3 à 5;0. Dans les adresses aux plus jeunes, les énoncés produits sont plus courts, syntaxiquement plus simples, et émaillés d'expressions visant à capter l'attention de l'interlocuteur. Veneziano (1987) relève des conclusions semblables chez Sachs & Devin (1976) avec des enfants de 3;9 à 5;5 s'adressant soit à leur mère, soit à un enfant du même âge, soit à un enfant plus jeune, soit à une poupée. L'étude de Brami-Mouling (1977), dont nous avons déjà parlé au chapitre 2 (*cf.* page 115), fait état d'une recherche sur le discours d'enfants de 8 à 12 ans adressé à des enfants plus jeunes qui corrobore ces mêmes constats.

Un premier point d'ancrage de la *compétence pragmatique* est donc la capacité à donner du sens aux interactions sociales perçues chez les adultes et vécues avec les adultes et les pairs. L'acquisition de cette compétence s'opère de manière explicite, par le biais des remarques et injonctions des parents, mais aussi de manière inconsciente et implicite.

Il est clair que les interactions familiales ne sont pas intrinsèquement formelles ou au contraire "familières" : elles s'expriment à travers des comportements langagiers fortement variables. Nous avons vu que les normes induites par la *socialisation verticale* avaient bel et bien une importance déterminante dans le développement langagier de l'enfant. Néanmoins, on ne peut pour autant pas négliger le rôle de la *socialisation horizontale*, en famille avec la fratrie, et à l'école avec les camarades de jeu. Les pairs occupent en effet une place de choix dans la socialisation langagière des enfants, en particulier grâce à deux propriétés essentielles de leurs échanges, qui se caractérisent, par opposition aux échanges avec l'adulte, par une structure

[284] Dans la littérature francophone, le terme de "mère" est souvent utilisé pour référer au *caregiver* de la littérature anglophone. En occultant les présupposés idéologiques et culturels sous-jacents, nous utiliserons ici "mère" dans le sens de *caregiver*, c'est-à-dire une personne qui s'occupe de manière privilégiée de l'enfant.

collaborative, multipartite et symétrique, et par l'intégration dans une culture commune (Blum-Kulka, 2004).

## I.5. Les échanges multipartites en famille et à l'école : le rôle des pairs dans la socialisation langagière

Les interactions dyadiques adulte/enfant jouent, comme nous l'avons vu, un rôle essentiel dans le développement des compétences langagières et communicatives du jeune enfant, mais ce type d'échanges ne permet pas à l'enfant de développer certaines compétences, telles que, par exemple, la gestion de la discussion sur la durée, dans la mesure où l'adulte a tendance à prendre en charge un certain nombre d'aspects dans ses interactions avec l'enfant, en prenant souvent l'initiative du choix du thème, du fait de poser des questions, de relancer la conversation, de fournir des interprétations aux différents propos de l'enfant, etc. (Blum-Kulka, 2004).

Les conversations entre enfants seraient donc moins guidées et circonscrites dans une enceinte de règles préfixées, et leurs séquences interactionnelles seraient finalement plus proches des modèles adultes, en cela que les règles s'élaborent au cours de l'échange de manière collaborative :

> "Child-child conversation should generally be less rigid, since it is characterized by a greater variety and flexibility of interactional sequences, and in this sense is closer to the sequences characteristic of adults' interaction. During child-child conversation there are no a priori fixed social rules outside those dictated by the collaboration and cooperation in a shared task" (Camaioni, 1979: 329).

C'est pourquoi les conversations avec des pairs et les échanges multipartites sont à prendre en compte dans la construction de la capacité de l'enfant à participer à une interaction à plusieurs, et donc à prendre sa place au sein de l'échange (Kasuya, 2002 ; Snow & Blum-Kulka, 2002). Ces échanges multipartites ont certes parfois lieu en famille avec les adultes, mais aussi en famille avec les frères et sœurs, et en contexte scolaire avec les pairs, entre la cour de récréation et la salle de classe. Les deux modalités adultes/enfants et enfants/enfants peuvent d'ailleurs être antagonistes, c'est pourquoi l'enfant apprend à se socialiser en négociant entre des influences parfois divergentes, comme le suggère Gayet :

> "c'est probablement par la gestion combinée des deux registres, celui de la soumission à l'adulte et celui de la solidarité enfantine, que se révèlent au mieux les habilités sociales des enfants. Les mieux adaptés /…/ savent qu'on n'agit pas en classe comme dans la cour de récréation, qu'on n'utilise pas le même langage" (Gayet, 2003: 14).

La *compétence communicative* se construit donc, entre autres, avec les pairs, au sein d'une culture enfantine spécifique et le langage est à la fois la manifestation de cette culture enfantine et l'un des terreaux de sa structuration, comme le soulignent Costa-Galligani & Sabatier (1999), ou encore Kyratzis (2004) :

> "peer talk is essential for elaborating peer culture /…/ [and] for the negociation of children's status within and inclusion in the peer group, and therefore for building relationships and developing social competence. /.../ The need to belong to and organize social groups leads children to make great strides in pragmatic development, learning to

manipulate features of style and story to accomplish particular social ends" Kyratzis (2004: 640-641).

C'est pour ces raisons que de nombreuses études ont pu démontrer que les échanges multipartites avaient une influence notoire sur le développement des compétences langagières et communicatives des enfants dès leur deuxième année (Dunn & Shatz, 1989 ; Benigno, Clark *et al.*, 2007 ; Ghimenton, 2008). Dans cette perspective, après avoir envisagé la famille comme lieu d'échange premier et privilégié entre pairs par le biais de la fratrie, nous aborderons plus spécifiquement le contexte scolaire.

### I.5.1. Les frères et sœurs comme partenaires conversationnels privilégiés

Il s'agit ici d'appréhender les pairs dans un sens très large, en ne nous limitant pas aux pairs d'âge et en incluant les pairs de "statut" que sont les frères et sœurs au sein de la famille.

Brumark (2006) a analysé l'influence de la structure familiale en observant des interactions familiales spontanées à l'heure du dîner, dans vingt familles suédoises avec des enfants et adolescents de 4 à 17 ans. L'auteur postule qu'au-delà des habitudes socioculturelles liées au milieu social par exemple, des facteurs contextuels tels que la présence à table d'enfants ou d'adolescents plus ou moins âgés, ainsi que le nombre de participants, influencent l'usage de régulations directes ou indirectes chez les locuteurs en présence.

Une étude de Brown & Dunn (1992) rapportée par Ely & Berko Gleason (1995: 264) montre qu'en grandissant, les enfants passent de plus en plus de temps avec leurs frères et sœurs et interagissent de plus en plus avec eux. Leurs interactions sont d'une tout autre nature que celle des échanges avec les parents et les mères en particulier : ces dernières sont des partenaires conversationnels privilégiés lorsqu'il s'agit de parler de comment l'enfant se sent (s'il a mal, s'il a peur, s'il est triste, s'il a faim, etc.) alors que les frères et sœurs, tout du moins quand ils sont proches en âge, sont impliqués dans des échanges plus réciproques et plus hétérocentrés (sur le jeu par exemple). La fratrie est donc une instance de socialisation importante, en position peut-être transitoire entre les parents et le monde extérieur en tant qu'univers moins familier.

Ce type de relation précoce entre pairs est à rapprocher des modes de garde externes à la famille nucléaire, comme la crèche, qui influent significativement sur les pratiques langagières des jeunes enfants : ainsi, par exemple, les enfants gardés en crèche auraient tendance à produire davantage de demandes que les autres, et à être moins directifs que ceux gardés par leur mère (Marcos, Salazar Orvig *et al.*, 2000). Ces auteurs constatent aussi que ce sont les enfants gardés par une assistante maternelle qui développent le plus rapidement leurs habiletés conversationnelles, sans doute du fait d'échanges privilégiés dans un groupe de socialisation de taille intermédiaire entre le noyau familial parfois restreint et la crèche. Cette étude semble montrer que les interactions en petits groupes entre des enfants proches en âge, comme c'est le cas chez les "nounous", sont un bon moyen pour l'enfant de développer ses compétences de communication. S'il existe une relative variété dans les modes de garde avant 3 ans, la socialisation au-delà de cet âge se fait essentiellement en contexte scolaire, et entre pairs dans ce cadre très particulier qu'est la cour de récréation.

## I.5.2. La cour de récréation

Dans toutes les classes, qu'elles prônent le silence absolu et/ou, selon les moments ou les enseignants, les échanges entre élèves, la salle de classe reste un lieu de communication non négligeable entre les enfants puisque "l'interdiction de toute communication entre élèves est bien entendu complètement utopique" (Gayet, 2003: 16), et pas nécessairement souhaitée. Néanmoins, comme les interactions avec les frères et sœurs, les interactions entre pairs dans le lieu emblématique de socialisation scolaire qu'est la cour de récréation, "zone interstitielle entre l'école et le quartier" (Costa-Galligani & Sabatier, 2000), sont les principaux moments où les enfants échangent hors du contrôle rapproché de l'adulte. Chevrot (1991) relève d'ailleurs ce rôle essentiel de l'école et de la cour de récréation dans la diversification des variétés linguistiques avec lesquelles les enfants sont susceptibles d'être en contact, puisque ces derniers sont amenés à interagir avec des pairs issus de différents milieux sociaux ainsi qu'avec des enseignants qui n'ont pas forcément les mêmes usages que leurs parents.

Les interactions entre pairs, entre autres à l'école, sont néanmoins un champ de recherche peu exploré, en particulier en ce qui concerne les enfants d'âge scolaire :

> "the area of peer interaction remains relatively less chartered, particularly with regard to later development". (Blum-Kulka, 2004: 191).

Les enfants entre eux échangent pourtant selon des modes de communication élaborés, qui dénotent d'habiletés pragmatiques bien établies. Ainsi, une étude de Garvey (1975), reprise par Sinclair (1987: 130-132), s'intéresse au type de demandes d'actions, requêtes directes ou indirectes, chez des enfants de 3;6 à 5;7 en âge d'aller à la maternelle, enregistrés en train de jouer dans une pièce hors de la présence des adultes.

Cette étude montre que les requêtes indirectes concernent essentiellement les enfants les plus âgés de l'échantillon. Mais, parmi les requêtes directes, l'auteur remarque que la communication est réussie dans 77% des cas (l'interlocuteur réagit à la demande). De plus, les analyses qualitatives montrent que, bien qu'elles soient directes, ces demandes comprennent souvent des éléments facultatifs visant à préparer la requête (ex : *tu vois ce manteau là-bas ? eh bien passe-le-moi*), à la clarifier (ex : *donne-moi le camion, le camion-poubelle*), ou à remercier (ex : *attache-moi ce truc s'il te plaît. merci*).

Quant aux requêtes indirectes, elles donnent lieu à des réponses appropriées dans 75% des cas, et peuvent prendre des formes relativement élaborées, comme des invitations (ex : *tu veux venir sur ma nouvelle voiture ?*) ou des questions incitatives (ex : *pourquoi tu essayes pas ça, d'accord ?*). On peut donc constater une réelle efficacité communicative, une réelle prise en compte de l'interlocuteur, et une grande variété de formes langagières au cours de ces échanges entre pairs, et ce malgré l'âge relativement jeune des sujets.

Par ailleurs, si l'on regarde à nouveau du côté des recherches de Garitte (1998) sur la conversation enfantine entre 6 et 12 ans, on observe une évolution très nette des objets conversationnels, qui se traduit par une prise en compte croissante de l'interlocuteur. L'auteure comptabilise dans des conversations spontanées la part des thèmes auto-centrés qui prennent peu en compte l'interlocuteur et la part des thèmes traitant de l'expérience commune qui intéressent donc les deux acteurs de la conversation. Elle obtient les résultats suivants :

▪ baisse de la part du contexte immédiat descriptif (plus de 60% à 6 ans et un peu moins de 50% à 10 ans), c'est-à-dire de ce qui relève de la simple description de ce qui se déroule à un instant *t*[285], au profit du contexte immédiat enrichi (environ 15% à 6 ans et environ 25% à 10 ans), qui peut se définir comme les éléments de conversation qui comportent une part d'analyse critique de ce qui se déroule dans le contexte d'énonciation[286],

▪ et augmentation régulière de la part de l'expérience commune[287] et personnelle[288] entre 6 (3,27%) et 10 ans (21,24%), l'expérience personnelle décroissant à partir de 12 ans au profit de l'expérience commune.

Elle en conclut que :

> "Les enfants se détachent de l'activité immédiate sur laquelle ils étaient centrés en lui portant un regard critique. Cette décentration du contexte immédiat d'énonciation se double donc d'une décentration du discours vers l'interlocuteur par la prise de conscience que l'objet conversationnel doit être dirigé vers l'interlocuteur" (Garitte, 1998: 149-151).

D'ailleurs, il semblerait que les rôles sociaux changent parallèlement aux objets conversationnels entre 8 et 10 ans : alors qu'à 7/8 ans, les meneurs tendent à agir comme des chefs de bande sur un mode dictatorial, à 9/10 ans, les leaders sont davantage ceux qui excellent dans l'organisation des jeux, et qui font preuve d'un bon esprit d'équipe et de coopération (Gayet, 2003: 26). Les choix amicaux sont donc plus souvent réciproques et les modes de communication plus coopératifs. Cette prise en compte plus grande de l'autre comme partenaire chez les enfants d'une dizaine d'années paraît être en cohérence avec une meilleure conscience des enjeux communicatifs des interactions, point de départ nécessaire à une certaine *souplesse stylistique*.

Notons en outre qu'en fin d'école primaire les enfants s'approchent des modes de socialisation et des comportements des adolescents, et que le rôle des pairs devient d'autant plus prégnant du fait de cette évolution, avec une importance croissante des goûts musicaux communs, et des manières "groupales" de se vêtir ou de parler[289] (Gayet, 2003). On observe d'ailleurs dans les cours de récréation des usages langagiers typiques des parlers jeunes, dès l'école primaire, comme l'ont observé Costa-Galligani & Sabatier :

> "bien que clairement définie visuellement, celle-ci [la cour d'école] a dessiné d'autres frontières sur le plan linguistique en permettant que se côtoient côte à côte une langue standard, des langues d'origine et des parlers urbains. C'est aussi ensuite un lieu multiple /…/ lieu où les enfants sont en représentation, lieu de parole et de défoulement, /…/ lieu où s'enrichissent les répertoires verbaux, lieu où la variation linguistique est autorisée" (Costa-Galligani & Sabatier, 2000: 367).

---

[285] Exemple donné par l'auteure : "T'as vu ce qu'ils ont fait là-haut, regarde au-dessus" (Garitte, 1998 : 147).

[286] Exemple donné par l'auteure : "N'importe quoi ! La petite île là, tu peux même pas vivre à cinq là !" (Garitte, 1998 : 147).

[287] Exemple donné par l'auteure : "Moi, qu'est-ce qui m'énerve le plus dans la classe, c'est lui, Philippe, Marc et Paulo /…/ Ouais, il nous embête, il parle toujours de choses dégueulasses" (Garitte, 1998 : 147).

[288] Exemple donné par l'auteure : "Voilà, l'autre jour, chez ma grand-mère à Nice, Dorsaf à Nice, ils ont dormi chez nos grands-mères. On s'est éclatés" (Garitte, 1998 : 147).

[289] Le terme *préadolescent* peut d'ailleurs être utilisé pour qualifier cet âge transitoire (même si tous les âges le sont) (*cf.* chapitre 1 § III.2.1.2).

C'est donc bien au sein du groupe de pairs que l'enfant acquiert une grande part de sa *compétence communicative*, par le biais d'échanges riches et diversifiés, dans une co-construction dynamique du sens social et des rôles communicationnels. Les échanges symétriques et multipartites avec les pairs permettent de développer chez l'enfant une réelle compétence dialogique, en particulier à l'âge charnière qui concerne notre échantillon.

La *compétence pragmatique* est souvent mesurée à l'aune du caractère poli ou impoli, direct ou indirect des requêtes. Nous nous sommes néanmoins interrogée sur les marques langagières qui pourraient refléter de manière plus générale le phénomène d'adaptation à l'interlocuteur.

Or, comme le suggère Tagliamonte (2005: 1898), le niveau pragmatique est à la fois particulièrement pertinent à prendre en compte en ce qui concerne les usages langagiers des jeunes générations, et très peu étudié dans les études quantitatives de tradition labovienne. Pourquoi cet intérêt limité ? Qu'est-ce qui peut justifier de s'intéresser davantage à ce niveau d'analyse ? Nous allons tenter de répondre à ces interrogations, en montrant l'intérêt de cet angle d'analyse avant de chercher à mieux le circonscrire.

## I.6. Sous quel angle analyser les pratiques stylistiques ? Le choix du niveau pragmatique et des marqueurs discursifs

### I.6.1. Pourquoi et comment étudier le style par le prisme de variables pragmatiques ?

Les études sociolinguistiques concernant le langage des enfants et des adolescents s'appuient communément sur des variables phonétiques ou morphosyntaxiques (Labov, 1964 ; Romaine, 1984 ; Foulkes, Docherty *et al.*, 2001). Les études dans le champ du développement pragmatique se sont par ailleurs beaucoup penchées sur les aspects dialogiques des conversations comme les actes de langage indirects et la politesse (Bernicot, 1992 ; Ely & Berko Gleason, 1995). Néanmoins, trop peu de recherches ont pris en compte des variables pragmatiques tels que les marqueurs discursifs (désormais MD) dans leurs analyses concernant le développement langagier de l'enfant. En effet, comme le souligne Andersen (2000) :

> "In studies of adolescent language, it is first of all 'traditional' sociolinguistic variables, belonging to the domains of phonetics/phonology, morphology and syntax, that have been subjected to analysis. In addition, previous investigations have commonly dealt with lexical variation, including the importance of slang in adolescent speech./.../ To a much lesser extent, age-specific variation has been approached from the point of view of pragmatic features, including the communication of speaker attitude, conversational politeness, the organisation of discourse and so on" (Andersen, 2000: 1-2).

Selon Berruto, il est pourtant pertinent d'étendre la notion de *variable sociolinguistique* à tous les niveaux, du moment que la valeur référentielle est neutralisée dans le discours :

> "Alcuni autori sono tranquillamente per l'estensione della nozione di variabile sociolinguistica anche al livello sinttatico, semantico e magari pragmatico. Per es. Sankoff (1988) /…/ sostiene la piena plausibilità della trattazione di fatti sinttatici con la stessa metodologia adoperata per la variabilità fonologica" (Berruto, 2001 [1995]: 169).

L'auteur incite malgré tout à la prudence dans la mesure où il est délicat de savoir quels traits sont susceptibles d'êtres des variables sociolinguistiques, vu qu'on ne sait pas quels traits sont investis d'une signification sociale particulière. Les choix dans ce domaine restent donc largement arbitraires, entre autres du fait du manque de connaissances sur la question centrale de la saillance perceptive des variantes, particulièrement problématique chez l'enfant qui, encore davantage que l'adulte, perçoit sans doute bien plus d'éléments qu'il ne peut le verbaliser. Malgré ces difficultés, le choix de variantes diversifiées semble être une piste pertinente à exploiter, en particulier en ce qui concerne la variation stylistique :

> "the stylistic approach to linguistic variation encourages the analysis of a range of social and linguistic resources. Eckert (2000: 124) observes that 'we are surrounded by stylistic material, and as long as we can position ourselves in relation to the sources of that material, and attribute meaning to it, we can use it'. This suggests that our sociolinguistic analyses should be able to account for what is locally salient (and not just what is generally perceived to be a prototypical sociolinguistic marker)" (Moore, 2004: 385).

Comme le souligne Andersen (2000), le niveau pragmatique suppose un certain degré d'interprétation de la part du chercheur, ce qui implique une certaine prudence. Par exemple, une *question tag* en anglais peut être l'expression d'un doute, mais aussi d'un certain niveau de politesse, ou encore signaler la modulation d'une requête. De même, l'étude de l'emploi de formules de politesse nécessite la prise en compte des intentions du locuteur, puisqu'une forme linguistique ne peut être jugée polie en soi et ne l'est qu'en écho d'une intention communicative. Il s'agit donc d'un niveau d'analyse pour lequel la complémentarité des approches méthodologiques est nécessaire :

> "The obvious lack of one-to-one mapping between linguistic form and pragmatic function has significant consequences for the methodology of any study that deals with pragmatic aspects /.../ such an approach necessarily involves qualitative analytical work, and may in many cases be supplemented by the complementarity method of quantitative comparison" (Andersen, 2000: 16).

Andersen choisit donc de s'intéresser aux MD. Fernandez (1994) considère elle aussi que ce sont des éléments pertinents à envisager dans une perspective psycholinguistique, et ce pour trois raisons : ce sont de bons indicateurs du développement pragmatique de l'enfant, leur usage est déjà bien maîtrisé à l'âge de cinq ans, et les connotations sociales qui leur sont associées dans différents contextes (la conversation familière entre adolescents par exemple) ont jusqu'ici été peu étudiées :

> "Une attention particulière doit être accordée aux PEN [particules énonciatives], facteurs importants du développement verbal de l'enfant : elles sont l'une des manifestations de l'interaction croissante de l'enfant avec les autres individus" (Fernandez, 1994: 248).

Tagliamonte insiste quant à elle sur l'intérêt majeur que représentent les MD dans l'étude des pratiques langagières des jeunes, tout en soulignant le manque criant d'études sur les 10-12 ans :

> "there is actually a dearth of conversational data from speakers in the late primary (10- to12- year old) and middle school (13- to 14- year olds) age brackets" (Tagliamonte, 2005: 1897).

Pour l'analyse de la *compétence communicative*, Les MD semblent donc des indicateurs pertinents dont nous allons définir, préciser, et délimiter le rôle stylistique.

## I.6.2. Les marqueurs discursifs comme marqueurs stylistiques

### I.6.2.1. Définitions et délimitation de l'objet d'étude

Les MD sont des unités lexicales qui ont commencé à être étudiés et attestés dans des corpus de français parlé à partir des années soixante. Ils sont parfois appelés *marqueurs de structuration de la conversation* (Gülich, 2006), *ponctuants du discours* ou *ponctuants de la langue* (Vincent, 1993), *phatèmes* (Riegel, Pellat *et al.*, 2006), *particules énonciatives* (Fernandez, 1994), *petits mots* (Bruxelles & Traverso, 2001), ou encore *marqueurs pragmatiques* (Brinton, 1996). Dostie (2004: 40) recense plus d'une vingtaine de termes pour désigner ces unités.

Nous ne les avons pas tous repris ici et adoptons la terminologie qui est, d'après Dostie, la plus courante, sans prendre en compte certaines distinctions parfois proposées à l'intérieur de cette catégorie. En effet, nous utilisons le terme dans un sens très générique, qui inclut les phatiques et les régulateurs, alors que certains auteurs tels que Chanet (2004) postulent des catégories distinctes :

> "le terme 'marqueurs discursifs' tel qu'il est employé ici, ne recouvre pas ce que l'analyse conversationnelle appelle traditionnellement 'phatiques' et 'régulateurs', lesquels constituent des signaux de pilotage de l'interaction destinés à maintenir/orienter l'échange. On distingue généralement /…/ les éléments 'phatiques' (*tu sais*, *tu vois*, *hein*, …), émis par le locuteur, des éléments 'régulateurs' (*hm hm, oui, d'accord, je vois, …*) émis par l'allocutaire et assurant un rôle de feed-back interactionnel. /…/ Le terme 'marqueurs discursifs' recouvre à la fois ce que la littérature pragmatique appelle habituellement 'connecteurs', et ce qu'elle appelle 'particules' (au sens de (Fernandez, 1994)). Par exemple, *mais*, *alors*, *donc* (habituellement considérés comme connecteurs) font partie des MD, et *ben*, *voilà*, ou *en fait* (habituellement considérés comme particules), également" (Chanet, 2004: 84-85)

Gülich (2006: 15) postule que la fonction de ces termes, issus de catégories linguistiques diverses (adverbes, interjections, conjonctions, etc.), ne se résume pas à ponctuer la conversation, et qu'ils jouent un véritable rôle dans l'organisation et la structuration du discours et de sa dimension interactive. Fernandez (1994: 29) avance qu'ils "ancrent implicitement l'énoncé", en "véhiculant les attitudes et commentaires d'un énonciateur". Comme le souligne Michelis (2008: 153), ils fonctionnent comme des signaux de l'engagement du locuteur dans l'échange. Gülich (2006) a observé que certaines de ces unités, qui étaient à une époque qualifiées d'*interjections* par les grammaires traditionnelles, se situaient fréquemment au début des énoncés, comme *oh*, *ah*, *eh bien*, *bon* ou *ben*, ou en fin d'énoncés, comme *hein*, *n'est-ce pas*, ou *quoi*. Ce sont certains de ces éléments d'ouverture et de clôture auxquels nous nous sommes intéressée pour notre étude.

Les MD sont considérés comme des "unités particulièrement saillantes à l'oral" (Dostie, 2004: 11), ce qui contribue à les charger d'un enjeu important dans le cadre de l'étude de la variation stylistique dans la mesure où ce qui est saillant perceptivement induit des jugements et attitudes positifs ou négatifs à l'égard les locuteurs. D'ailleurs, s'ils ont longtemps été considérés comme des particules dépourvues de sens parasites de la conversation, on leur reconnaît aujourd'hui de véritables fonctions pragmatiques, comme le fait d'indiquer :

> "le début, la continuation ou la fin d'un tour de parole, [d']indiquer une rupture thématique, [de] structurer la conversation et [d']ancrer les énoncés au contexte

d'énonciation /…/ Les MD sont souvent des moyens, qui se trouvent à la surface du texte, pour accéder à ce qui lui est sous-jacent, c'est-à-dire aux aspects implicites des messages" (Dostie, 2004: 45).

Ces unités lexicales jouent un rôle sur le plan conversationnel plus que référentiel, et sont le résultat d'un processus de "pragmaticalisation" (Dostie, 2004). L'exemple du mot "bien" montre effectivement ce passage d'une catégorie linguistique à une autre, accompagné d'une réduction phonologique :

(90) c'est quelqu'un de bien/*ben (adjectif) → un fruit bien/ben mûr (spécifieur adjectival) → ben/*bien j'en sais rien (MD)

Les MD seraient donc, d'après l'auteure (Dostie, 2004: 43), une sous-catégorie des marqueurs pragmatiques, avec les connecteurs textuels (*discourse markers*). Ils désignent donc des marqueurs pragmatiques qui n'ont pas de fonction "connective" à proprement parler, ce qui est le cas des marqueurs retenus pour notre analyse, à savoir, pour l'étude préalable : *bah*, *ben*[290], *hein*, *oh*, et *eh* (*cf.* § III.3.2).

Selon la typologie de Dostie (2004), les MD peuvent être répartis en deux sous-catégories, les marqueurs illocutoires (ex : je ne sais pas ce que ça va donner, *remarque*, mais c'est pas très grave) et les marqueurs d'interaction. Ces derniers peuvent être[291] :

- des marqueurs d'appel à l'écoute qui servent à solliciter l'écoute de l'interlocuteur (appel à l'attention, appel de marqueur d'écoute, demande d'approbation, etc.) :

  (91) J'ai pas de préférence pour le dîner, prépare ce que tu veux, *hein*, ça va être bon c'est sûr !

- des marqueurs d'écoute qui permettent à l'interlocuteur de manifester son engagement dans l'échange (relance, accord, approbation, désaccord, réticence, etc.) :

  (92) L1 : Au fait, j'ai vu Untel dans la rue l'autre jour ! L2 : *Oh ben*, je pensais qu'il était mort…

- des marqueurs de balisage qui signalent la fin d'une étape dans une intervention et qui sont émis avec une faible intensité :

  (93) Qu'est-ce que tu fais, tu crains *oh*…

Selon cette typologie, qui présente l'avantage de mettre en évidence les multiples fonctions des MD bien qu'elle ne propose pas de critères formels pour les distinguer, les MD que nous avons utilisés dans notre étude sont tous des marqueurs d'interaction, qui, selon le contexte, peuvent être considérés comme des marqueurs d'appel à l'écoute, des marqueurs d'écoute, ou des marqueurs de balisage.

Nous pouvons également nous référer à la perspective interactionniste de Bruxelles & Traverso, qui soulignent elles aussi les différentes fonctions que les MD que nous avons retenus peuvent assumer dans l'interaction :

"indiquer la structure de l'interaction (ouvreurs, conclusifs, ponctuants) ; manifester la co-construction (marqueurs phatiques, marqueurs de recherche d'approbation discursive) ; marquer la production discursive (marqueurs de planification, marqueurs de

[290] Notons que Chanet (2004), en observant la fréquence de certains marqueurs, classe *ben* dans les marqueurs parmi les plus fréquents du français.
[291] La typologie est empruntée à Dostie (2004). Les exemples s'inspirent de son corpus sans le reprendre au mot.

> reformulation) ; articuler les énoncés (connecteurs). On peut aussi les aborder en soulignant le caractère plus ou moins "monologal" ou "dialogal" de leur usage : petits mots utilisés par le locuteur dans l'opération de construction de son discours (planification par exemple), petits mots utilisés pour solliciter une co-construction (phatiques par exemple), et petits mots jouant sur la polyphonie de toute production discursive" (Bruxelles & Traverso, 2001: 39).

Enfin, d'après la typologie fonctionnelle de Andersen (2000: 81), les MD que nous utilisons dans nos analyses peuvent avoir soit une fonction subjective (ils indiquent le positionnement du locuteur vis-à-vis de son énoncé), soit une fonction interactionnelle (ils indiquent ce que le locuteur perçoit de la relation entre l'interlocuteur et le message)[292]. L'auteur souligne que la multifonctionnalité est la règle plus que l'exception et que les marqueurs pragmatiques assument en général plusieurs fonctions simultanément, ce qui contribue a rendre l'articulation de la description formelle et de la catégorisation fonctionnelle délicate.

Les tentatives d'élaboration de typologies comportent donc des limites, qui sont nombreuses[293]. C'est pourquoi nous retiendrons cette notion de *polyfonctionnalité*, et, en guise de synthèse, les quatre fonctions proposées par Slosberg Andersen, Brizuela *et al.* (1999), la dernière étant celle qui nous intéresse le plus pour notre étude et qui a, semble-t-il, d'après les auteurs, été le moins étudiée :

- créer de la cohérence à l'intérieur d'un discours,
- fournir un feedback,
- signaler un problème dans la production du discours,
- être un marqueur de la relation sociale entre interlocuteurs.

Dans cette optique, les MD sont bien des variables stylistiques pertinentes :

> "systematic variation in the distribution of DMs can be considered an aspect of register knowledge (Ellis and Ure, 1969), reflecting the relative status of speaker and addressee, as well as their level of familiarity/intimacy and the topic and setting of their discourse" (Slosberg Andersen, Brizuela *et al.*, 1999: 1340).

La question qui se pose alors est de savoir si ces marqueurs se situent plutôt à un pôle formel ou informel. Y a-t-il des MD spécifiques, soit formels soit informels, et quels sont-ils ? Ou bien les différences ne sont-elles que quantitatives ? Autrement dit, y aurait-il des marqueurs du discours formel distincts de ceux du discours informel ?

### I.6.2.2. Les marqueurs discursifs sont-ils des marqueurs de formalité ou d'informalité situationnelle ?

Selon certains auteurs, les MD peuvent être considérés comme intrinsèquement informels, comme chez Brinton (1996) qui les qualifie de "stylistiquement stigmatisés" et "négativement évalués", ce qui rappelle la valorisation de la norme écrite érigée en modèle. Fernandez (1994: 46-47) met en lumière le fait que les particules énonciatives sont présentes de manière privilégiée dans le langage oral, et que leur connotation d'informalité est sans doute liée à l'idée commune selon laquelle l'oral est informel, par essence, et par opposition à l'écrit.

---

[292] Andersen parle d'une troisième fonction : la fonction textuelle, qui concerne les marqueurs indiquant une relation entre différentes unités du discours, ce que l'on peut rapprocher de la dimension connective de Dostie (2004).
[293] Voir aussi sur ce sujet Michelis (2008: 152-155).

Or il est essentiel de prendre en compte le fait que l'emploi de ces petits mots est avant tout tributaire de tendances stylistiques, en fonction des différents contextes d'oral spontané. Ainsi, par exemple, certains MD peuvent être utilisés pour remplir des temps "vides", pour garder la parole dans un contexte formel, ou dans le cas où le locuteur doit faire un effort particulier de concentration ou de communication. Bruxelles & Traverso (2001: 40) font d'ailleurs une référence explicite à ce risque de glissement notionnel entre oralité et familiarité à propos du mot *ben*.

L'idée avancée par Kyratzis & Ervin-Tripp (1999), reprise d'une étude de Redeker (1990), est que certains MD, en l'occurrence ceux qui ont une fonction davantage pragmatique que sémantique[294], se retrouvent plus fréquemment dans des interactions informelles comme les conversations amicales :

> "the difference between the frequency of 'pragmatic' (e.g. well) and 'semantic' (e.g. because, but) markers in groups varied on important social dimensions, like the degree of intimacy between speaker and addressee. Speakers used more 'pragmatic' in comparison to 'semantic' markers to friends than strangers. Hence, 'pragmatic' markers may serve to index friendship and intimacy. From our standpoint, the problem with this distinction by markers is that the same marker can serve different functions" (Kyratzis & Ervin-Tripp, 1999: 1322).

En raison de cette polyfonctionnalité, les MD ne seront pas, dans notre travail, considérés *a priori* comme formels ou informels par nature : leur "couleur stylistique", c'est-à-dire leur position sur l'axe de formalité, sera déterminée par le contexte de l'échange (*cf.* § III.3.2).

Si les MD semblent bel et bien constituer des traits intéressants à explorer pour l'analyse des pratiques stylistiques, il convient néanmoins, avant de confirmer leur pertinence pour notre étude en particulier, de s'interroger d'une part sur leur saillance perceptive, et d'autre part sur l'âge d'acquisition supposé de ces variables.

#### I.6.2.3. Les marqueurs discursifs comme variables stylistiques saillantes et acquises précocement

Michelis (2008: 152) met l'accent sur la saillance des MD dans ce qu'elle nomme la "mise en scène à l'italienne" : il s'agit de termes de l'italien qui viennent le plus fréquemment s'insérer dans des échanges en français chez les locuteurs italophones de son corpus, souvent de manière spontanée et apparemment inconsciente. Ces marqueurs possèderaient donc une certaine valeur symbolique et véhiculeraient des enjeux communicatifs et/ou identitaires dans l'interaction. Ce constat nous amène à penser que les MD constituent des traits relativement saillants stylistiquement.

Dans un contexte anglophone, Bell (2001), dont nous avons présenté les recherches au chapitre 1, montre également que les MD sont des variables sensibles aux variations situationnelles et qui possèdent qui plus est une valeur identitaire forte. Il propose une enquête sur le MD *eh* qu'il considère comme un marqueur sociolinguistique saillant en anglais de Nouvelle Zélande. Son enquête concerne des informateurs adultes d'une vingtaine d'années, interviewés par des enquêteurs hommes ou femmes et appartenant à des groupes ethniques

[294] C'est le cas des MD que nous avons sélectionnés pour nos analyses.

différents (Maori et Pakeha). L'auteur observe que certains locuteurs utilisent plus fréquemment que d'autres cette particule, ce qui le conduit à interpréter les variations dans son usage en termes d'affiliation groupale, prioritairement en termes d'ethnicité (les Maori) mais aussi en termes de genre (les hommes). Mais, au-delà de cette dimension identitaire, les enquêtés de son étude n'utilisent pas le même nombre de *eh* avec tous leurs interlocuteurs. Ainsi, par exemple, l'homme maori utilise davantage ce marqueur avec l'enquêteur maori, un peu moins avec l'enquêtrice maori, et moins encore avec l'enquêteur pakeha. Les MD seraient donc utilisés de manière différenciée en fonction de l'interlocuteur, du statut de ce dernier, des objectifs conversationnels, et de la relation symbolique entre les interactants, comme le souligne à ce propos Schilling-Estes :

> "The consideration of pragmatic/interactional features also reminds us that meaning is always situated and that people utilize stylistic resources, not only to indicate relatively longstanding group affiliations and personal attributes but also to make temporary meanings in ongoing interaction–in other words, to accomplish various conversational purposes. Thus, for example, /.../ Bell (2001) and Bell and Johnson (1997) show how the pragmatic marker *eh* sometimes serve as markers of group affiliation but at other times is used in an attempt to 'win over' a reticent interviewee" (Schilling-Estes, 2002: 390).

Sanchez Munoz (2007) observe quant à elle que les locuteurs ont un usage différencié des MD en fonction des registres communicatifs. Son enquête porte sur des locuteurs adultes américanophones ayant l'espagnol comme *langue d'héritage*[295] ou comme langue seconde aux *États-Unis*. Elle justifie le choix des MD du fait que plusieurs auteurs[296] ont montré que leur usage variait en fonction des registres :

> "Cortés (1998) points out the fact that the choice of discourse particles may be conditioned by stylistic factors, that is, they depend on the formality of the register or on the type of text typology" (Sanchez Munoz, 2007: 36-37).

D'après elle, ce sont des variables d'autant plus pertinentes qu'elles ne font l'objet d'aucun enseignement explicite à l'école, ce qui en fait de bons indicateurs pour évaluer les compétences communicatives des locuteurs. Elle se place dans la même perspective que Biber (1989) qui considère que les MD sont, au même titre que les contractions, des marqueurs qui interviennent davantage dans les discours caractérisés par une forte implication affective que dans ceux qui ont une forte dimension informationnelle[297]. En conséquence, même s'ils peuvent *a priori* tout aussi bien être formels qu'informels, dans cette optique, les MD semblent plutôt situés à un pôle informel, puisque les conversations ordinaires sont supposées faire partie des interactions "impliquantes" alors que les présentations académiques font partie des registres plus "informationnels".

L'une de ses hypothèses de recherche est que les locuteurs de son échantillon ont un usage différencié des MD (et des contractions[298]) en fonction des situations de communication. Son protocole prévoit trois situations types, de la plus formelle à la moins formelle : la présentation, l'interview et la conversation. Ses résultats valident son hypothèse : le marqueur *como*[299] employé comme ponctuant est davantage présent dans les situations informelles et quasiment

---

[295] Nous reprenons ici la terminologie de l'auteur.
[296] Elle cite entre autres Biber (1989) et Cortés Rodriquez (1991).
[297] Biber (1989) parle de "'involved' *vs* 'informational' production".
[298] Sanchez Munoz (2007) étudie la co-occurrence de ces deux variables.
[299] Approximativement "style" ou "genre" en français.

absent de la situation la plus formelle. Ces locuteurs américano-hispanophones, pour qui l'espagnol n'est pas la langue dominante, affichent donc une variabilité stylistique qui peut s'appréhender à travers un usage différencié des MD :

> "The results of the use of the discourse particles analyzed across different registers in this study show that HLS [heritage language speakers] vary their production according to the situation. /.../ HLS produce uses of *como* 'like" as quotative and punctor more frequently in informal registers" (Sanchez Munoz, 2007: 139)

Bien que portant sur des locuteurs adultes, cette étude vient appuyer notre démarche qui consiste à utiliser comme des variables stylistiques des traits linguistiques supposés saillants que sont les MD.

C'est aussi la démarche employée par Slosberg Andersen, Brizuela *et al.* (1999) dans une enquête translinguistique menée auprès de jeunes enfants, et impliquant trois langues : l'anglais américain aux *États-Unis*, le français à Lyon, et l'espagnol aux *États-Unis*. Les auteurs de cette triple enquête postulent que dès 4 ou 5 ans les enfants commencent à comprendre comment manipuler certaines variables, en l'occurrence les MD, pour agir et réagir au cours des interactions sociales auxquelles ils sont confrontés. Le protocole est très proche de celui utilisé par Slosberg Andersen (1990)[300] : une cinquantaine d'enfants de milieux sociaux intermédiaires entre 4 et 7 ans sont mis en situation d'"improvisations contrôlées" avec des marionnettes et sont amenés à incarner différents rôles sociaux stéréotypiques.

Le corpus anglais révèle que les enfants utilisent des marqueurs formels préférentiellement lorsqu'ils incarnent des rôles à statut élevé, par exemple *well* pour les figures d'autorité comme les parents, le médecin ou l'enseignant. Ces traits apparaissent chez la moitié des dix-huit enfants enregistrés, et en particulier chez les enfants les plus âgés de l'échantillon, ceux de 6 ans en utilisant presque tous. Cela indique, d'après les auteurs, une conscience croissante du sens social potentiel de ces formes avec l'âge :

> "the data suggest that, at least by age six, English-speaking children have acquired a fair degree of sophistication in how to use a variety of DMs [discourse markers] to mark status asymetry across a variety of situations and roles, and to manipulate control where the status relationship is not already clearly established" (Slosberg Andersen, Brizuela *et al.*, 1999: 1344).

Les auteurs notent des productions et des évolutions similaires dans les trois corpus : les MD sont assez rares chez les enfants les plus jeunes et deviennent plus fréquents chez les 6-7 ans, ce qui conduit à une différenciation quasiment systématique chez les enfants les plus âgés entre les rôles caractéristiques des différents statuts.

Tagliamonte (2005) étudie quant à elle trois MD (*so*, *like* et *just*) massivement présents dans les conversations de jeunes canadiens. Selon cette auteure, la fréquence d'usage de ces marqueurs pourrait suggérer un changement linguistique en cours. C'est pourquoi elle mène une enquête par interviews informelles sur cinq tranches d'âge allant de 10 à 22 ans. Son enquête révèle, entre autres, un usage plus important des MD chez les filles, et ce à tous les âges. Par ailleurs, il semblerait que l'usage des MD soit de plus en plus massif à mesure que les sujets grandissent, les scores des "tweens" étant dans l'ensemble plus faibles que ceux des "teens", ce que l'auteure

[300] *Cf.* page 107.

justifie par une tendance "conservatrice" plus grande chez les préadolescents, qui seraient encore sous l'influence de leurs parents.

Les recherches de Kyratzis & Ervin-Tripp (1999) mettent également en évidence une évolution dans les usages des MD (*because, so, but, well, okay,* et *now*) chez les enfants, cette fois entre 4 et 7 ans. Le protocole consiste en des enregistrements de paires de meilleurs amis, dans des situations expérimentales de jeux de rôles avec des poupées, et dans des situations de récit. Les plus jeunes utilisent globalement assez peu de MD, ce que les auteures expliquent par le fait que les expériences discursives dialogiques sont encore peu fréquentes chez les petits. Cela pourrait justifier une certaine immaturité pragmatique qui se traduit par un usage restreint des MD, tant au niveau du nombre d'occurrences, de la diversité des formes, que du nombre de fonctions.

Slosberg Andersen, Brizuela *et al.* (1999) remarquent en outre que c'est en français que l'éventail de MD utilisé est le plus large, ce qui pourrait signifier que ces formes linguistiques sont plus saillantes en français que dans d'autres langues :

> "the major cross-linguistic difference among the three language groups was that the French children used significantly more of these markers generally /…/, regardless of the role being portrayed" (Slosberg Andersen, Brizuela *et al.*, 1999: 1347).

Les auteurs soulignent que certaines fonctions des MD sont acquises plus précocement que la fonction liée au sens social de ces formes, qui s'acquerrait quant à elle, comme nous l'avons dit, approximativement à partir de 6 ans.

Ils insistent néanmoins sur la nécessité de recourir à des protocoles plus "écologiques" pour apporter des conclusions plus abouties dans ce domaine. Cette préoccupation méthodologique nous a conduite à mener des enregistrements d'interactions auprès de "tweens" de 10/11 ans. Cette tranche d'âge est, nous l'avons vu, bien postérieure aux premières manifestations des compétences communicatives chez les enfants qui montrent des stratégies verbales fines d'adaptation à l'interlocuteur dès 2/3 ans. L'âge de 10/11 ans correspond en réalité à une contrainte imposée par l'étude 1 puisque ce sont les mêmes sujets, du moins certains d'entre eux, qui ont été enregistrés. La préadolescence correspond en outre à une période qui nous a semblé pertinente pour mettre en exergue d'éventuels effets de réseau puisque, comme nous l'avons vu au chapitre 2, cet effet est plus difficilement perceptible chez les très jeunes enfants.

De plus, c'est un âge transitoire, entre l'enfance et l'adolescence, qui permet déjà d'observer les manifestations linguistiques d'une identité groupale et d'un parler jeune, pourtant encore empreintes de la culture et des fonctionnements de l'enfance (Costa-Galligani & Sabatier, 2000 ; Trimaille, 2003b ; Kyratzis, 2004). C'est aussi l'occasion d'explorer des pratiques langagières à une période de la vie qui fait moins souvent l'objet d'investigations que la petite enfance ou l'adolescence.

## II. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Les enfants de cette étude 3 sont donc issus de la première enquête. Ce sont des filles de milieu défavorisé, qui ont été enregistrées en situation ordinaire de vie, dans leurs écoles respectives, l'une socialement mixte et l'autre socialement homogène, dans un triple objectif :

- observer et analyser des pratiques stylistiques effectives d'enfants dans différents contextes communicatifs,
- comparer les répertoires d'enfants fréquentant des réseaux socio-scolaires différenciés,
- interroger la pertinence du choix de certaines variables pragmatiques, les MD, en général peu exploitées dans les études sociolinguistiques variationnistes.

Au regard du cadrage théorique que nous avons proposé en début de chapitre, nous avons formulé trois hypothèses, l'une postulant l'existence de pratiques stylistiques complexes quel que soit le milieu social d'origine, la seconde explorant la question de la mixité sociale, et la dernière correspondant à la question du choix des observables dans ce type d'études :

- les enfants de 10/11 ans ne sont pas monostyles et font varier leurs usages langagiers en fonction de la situation de communication ;
- à milieu social égal, les répertoires des enfants fréquentant des réseaux socio-scolaires mixtes sont plus étendus que ceux des enfants fréquentant des réseaux socialement homogènes ;
- les variables pragmatiques telles que les marqueurs discursifs peuvent constituer de bons marqueurs stylistiques : les enfants utiliseraient moins de marqueurs discursifs informels lorsqu'ils s'adressent aux adultes que lorsqu'ils s'adressent aux enfants.

Ces hypothèses seront mises à l'épreuve grâce à des enregistrements écologiques effectués auprès de huit filles de milieu défavorisé scolarisées en CM2 dans deux écoles contrastées du point de vue du critère de la mixité sociale.

# III. MÉTHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNÉES

Le recueil de pratiques langagières enfantines stylistiquement variées en situation écologique nécessite une démarche ethnographique. Souhaitant enregistrer des enfants présents dans l'échantillon de l'enquête extensive (de manière à pouvoir croiser les représentations et les pratiques ainsi que les pratiques et les informations sur le réseau social), et étant donné notre problématique contrastive concernant les réseaux socio-scolaires, notre choix s'est porté sur deux terrains d'enquête spécifiques issus de l'étude 1.

## III.1. Les deux terrains d'enquête : les écoles Portail Rouge et Vercors

En nous fondant sur les données recueillies lors de l'étude 1, nous avons sélectionné deux écoles avec des profils sociaux contrastés : une école socialement mixte (l'école Portail Rouge), et une école socialement homogène défavorisée, donc non mixte (l'école Vercors). Le tableau 30 recense les éléments qui nous ont permis de caractériser la mixité des deux écoles[301] :

| | **École Portail Rouge** | | | | **École Vercors** | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Répartition des enfants dans les quatre milieux sociaux *(du plus défavorisé au plus favorisé)* | 45,9% (17) | 16,2% (6) | 16,2% (6) | 21,6% (8) | 88,2% (15) | 5,8% (1) | 0% (0) | 5,8% (1) |
| Moyenne des indices sociaux | 3,027 | | | | 4,088 | | | |
| Écart-type | 1,118 | | | | 0,87 | | | |
| Chi2 | 4,934 | | | | 28,222 | | | |

Tableau 30 : Mixité sociale des écoles Portail Rouge et Vercors

L'école Portail Rouge a un indice social moyen assez élevé mais proche de la moyenne globale (qui est de 2,8). Ce n'est donc ni une école favorisée ni une école défavorisée. Son écart-type est le plus élevé de notre échantillon d'écoles. Elle comporte donc une large amplitude de milieux sociaux représentés et un assez bon équilibre entre les différents milieux. Le chi2 est dans les deux plus bas de notre échantillon[302], ce qui signifie que la répartition des enfants dans les quatre milieux sociaux est l'une des plus proches d'une répartition équilibrée (malgré une représentation importante d'enfants de milieu défavorisé). L'école Portail Rouge est aussi celle qui compte le plus fort pourcentage de dyades mixtes (*cf.* tableau 7 page 127), ce qui a également joué dans notre sélection.

[301] Cf. chapitre 1 § III.2.2.

[302] L'école ayant le chi2 le plus bas étant Mille Chemins, une école rurbaine, ce qui ajoutait un facteur, nous avons préféré sélectionner Portail Rouge.

L'école Vercors a quant à elle l'indice social moyen le plus élevé de notre échantillon. C'est donc une école défavorisée, comme le montre la répartition des milieux sociaux (plus de 88% des enfants ce CM1/CM2 sont de milieu défavorisé). L'écart-type est faible et le chi2 est très élevé[303], ce qui confirme le fait qu'il s'agit clairement d'une école socialement très peu mixte.

## III.2. Le choix des sujets

### III.2.1. Le profil social des 8 filles

Nous avons sélectionné huit enfants de CM, quatre dans chacune des deux écoles. Le recueil de données de cette phase 2 de l'enquête a eu lieu l'année scolaire suivant la phase 1, aussi les enfants enregistrés pour cette étude sont-ils tous en CM2.

De manière à limiter les biais, il semblait préférable de neutraliser l'effet du genre et de choisir soit huit filles soit huit garçons. Une contrainte pratique a orienté notre décision : parmi les neuf CM1 de l'étude 1 qui sont passés en CM2 pour l'étude 3, cinq sont des filles, et parmi les quatre garçons, seulement deux sont de milieu défavorisé. Nous avons donc décidé, par la force des choses, d'effectuer notre étude auprès de huit filles, quatre de l'école Vercors et quatre de l'école Portail Rouge.

Ce choix, au départ contraint, est néanmoins intéressant du point de vue des modes de socialisation différenciés selon les genres dans la mesure où les filles "paraissent capables de tisser des liens sociaux qui échappent relativement aux modèles des milieux sociaux d'origine" (Rayou, 2000)[304], d'où leur rôle dans le changement linguistique (Trimaille & Billiez, 2007), ce qui nous semble être un argument en faveur d'une analyse de pratiques langagières en lien avec le réseau social qui consiste à mettre de côté le facteur du milieu social d'origine. De plus, comme nous l'avons vu dans l'étude de Tagliamonte (2005) au paragraphe I.6.1, les filles semblent utiliser plus massivement les MD[305], ce qui constitue un argument supplémentaire.

Etant donné le profil social des enfants de CM2 de l'école Vercors (7 *défav*, 1 *inter-* et 1 *fav*) d'une part, et considérant notre objectif qui consistait à observer les pratiques stylistiques d'enfants issus de milieux sociaux plutôt défavorisés[306] d'autre part, nous avons décidé de sélectionner huit enfants ayant un indice social de 4 ou 5.

Concernant l'école Vercors, nous avons enregistré les cinq filles, et nous avons gardé les quatre plus loquaces. Sabrina (*cf.* schéma de réseau page 220) étant une enfant très silencieuse, qui ne

---

[303] Il est même significatif puisque p<0,01. Cela signifie que, à l'école Vercors, la répartition des effectifs s'éloigne significativement d'une répartition équilibrée qui correspondrait à 25% des effectifs dans chaque milieu social, alors qu'à l'inverse, à Portail Rouge, la répartition des enfants n'est pas significativement éloignée de l'équilibre entre les 4 catégories sociales.

[304] Cité par Gayet (2003).

[305] Cette tendance s'accentue et devient réellement significative chez les adolescents après 13 ans (Tagliamonte, 2005: 1912).

[306] En effet, un certain nombre d'études ont par le passé postulé une plus faible amplitude stylistique chez les sujets de milieu défavorisé (Bernstein, 1975 [1971] ; Bentolila, 2007), il nous semblait donc intéressant de nous concentrer sur cette population en particulier.

parle que très rarement, même avec ses copines, nous ne l'avons pas conservée pour nos analyses. Si l'école Vercors nous laissait peu de choix (seules cinq filles de CM1 ont participé à l'étude 1), nous avions davantage de possibilités dans l'école Portail Rouge. Aussi avons-nous fait un choix relativement arbitraire parmi les huit filles de CM1 de milieu défavorisé. Le critère de choix retenu ici relève davantage de la configuration des réseaux sociaux des enfants. Nous l'évoquerons donc au § III.2.2.1.

Les tableaux suivants présentent quelques caractéristiques pour chacun des sujets choisis pour cette étude :

| *Portail Rouge* | **Âge** | **Indice social** | **Niveau scolaire**[307] | **Place fratrie** | **Situation père** | **Situation mère** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Marianne | 10,5 ans | 4 | A | 1/3 | peintre en batiment | agent d'entretien |
| LauraG | 10,5 ans | 4 | B | 1/2 | ouvrier | sans emploi |
| Morgane | 11 ans | 4 | B | 2/2 | ouvrier | assistante maternelle |
| Lilia | 11 ans | 4 | D | 3/5 | employé déchèterie | sans emploi |

Tableau 31 : Les quatre filles de l'école Portail Rouge

| *Vercors* | **Âge** | **Indice social** | **Niveau scolaire** | **Place fratrie** | **Situation père** | **Situation mère** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Dahlia | 11 ans | 4 | C | 1/1 | décédé | agent d'entretien |
| Mélissa | 10,5 ans | 4 | B | 1/3 | chauffeur bus | agent d'entretien |
| Abir | 10 ans | 4 | A | 3/4 | distribution publicitaire | ouvrière |
| LauraS | 10,5 ans | 5 | C | 3/3 | absent | sans emploi |

Tableau 32 : Les quatre filles de l'école Vercors

Ajoutons à ces quelques caractéristiques sociales et scolaires certaines informations sur les pratiques familiales, recueillies au cours de l'entretien avec les enfants : concernant les habitudes en termes de littéracie dans l'école Portail Rouge, Marianne et LauraG déclarent que leurs parents leur lisaient des histoires tous les jours. Morgane lit seule de temps en temps et dit aimer ça, mais elle ne sait plus si ses parents lui lisaient des livres ou non quand elle était petite. Lilia dit que sa mère lui lisait des livres et qu'elle continue à écouter les histoires lues aux frères et sœurs plus jeunes.

Dans l'école Vercors, Mélissa dit que ses parents lui lisaient des livres tous les jours quand elle était plus petite et qu'ils continuent à le faire. Dahlia et Abir disent que ça arrivait de temps en temps et LauraS dit que ça n'arrivait pas.

Si l'on s'intéresse aux langues entendues et/ou parlées à la maison pour les enfants de l'école Portail Rouge, Marianne, et Morgane sont, d'après elles, monolingues en français. LauraG parle et comprend le français et l'italien (l'italien est plus la langue de connivence entre les parents mais Laura déclare le comprendre et le parler de temps en temps). Lilia dit entendre sa mère parler arménien de temps en temps mais elle déclare ne comprendre que quelques mots.

[307] Le niveau scolaire est donné sur une échelle de A à D, A correspondant à un très bon niveau. Ces appréciations ont été fournies par les enseignants, et n'ont qu'une valeur indicative.

Concernant les langues entendues et/ou parlées à la maison pour les enfants de l'école Vercors, Dahlia et LauraS sont, d'après leurs déclarations, monolingues en français. Mélissa dit qu'elle a des origines algériennes et qu'elle entend parler arabe à la maison. Abir dit qu'elle parle arabe et qu'elle sait aussi l'écrire un peu car elle a pris des cours à l'école et l'a aussi appris un peu avec son père.

Au-delà de ces quelques caractéristiques, c'est sur le réseau socio-scolaire de ces enfants que nous allons maintenant nous pencher, de manière à les comparer. En effet, les huit filles sélectionnées ont sensiblement le même âge et le même milieu social mais évoluent dans des réseaux sensiblement différents.

## III.2.2. Les réseaux socio-scolaires des 8 filles

Lors de la première étude, alors que les huit filles étaient en CM1, nous avions analysé leur réseau d'ami(e)s au sein de leurs écoles respectives. Les réponses croisées des enfants interviewés avaient permis d'établir les relations d'amitié réciproques ou non de chacun des sujets enquêtés, ainsi que les dyades préférentielles. Cette investigation aboutit à deux profils de réseau social très différents : un réseau large et mixte pour l'école Portail Rouge, et un réseau restreint et homogène pour l'école Vercors.

### III.2.2.1. Le réseau des 4 filles de l'école Portail Rouge

L'école Portail Rouge comptait deux classes de CM, d'où le nombre important d'enfants représentés sur le schéma (*cf.* figure 23). Par souci de lisibilité, seules les filles sont présentes sur la figure ci-après, dans la mesure où, à de rares exceptions près, les filles ne citent que d'autres filles comme amies[308]. Les relations non réciproques sont représentées par un lien noir fin, et les relations réciproques sont signifiées par un lien rouge plus épais.

Les quatre filles enregistrées pour l'étude 3 sont marquées d'un cercle. Les couleurs représentent les milieux sociaux[309]. Les noms en italique correspondent aux enfants en CM2 lors de l'étude 1. Ils ne sont donc plus présents dans l'école au moment de l'étude 3.

Le schéma de réseau proposé correspond donc à une photo prise près d'un an avant la phase d'enregistrement. Si l'on peut penser que les amitiés à cet âge sont volatiles, et que les informations fournies ici ne sont par conséquent plus d'actualité, les réseaux restent, nous semble-t-il, emblématiques d'un fonctionnement d'école et de classe, de même qu'il paraît peu probable que chaque enfant change complètement de profil de socialisation d'une année à l'autre.

---

[308] Les exceptions sont représentées sur le schéma par des numéros renvoyant au réseau des garçons, Leslie, Bénédicte et Seynabou étant les seules à citer des garçons dans leur liste d'amis. La ségrégation entre les sexes à l'école primaire est un phénomène bien connu, mis en relief entre autres par Gayet (2003: 47) : "la mixité [entre les genres] n'existe pratiquement qu'en classe, imposée par l'institution scolaire ; elle se disloque presque complètement dans la cour de récréation". Ce constat est aussi confirmé par Blum-Kulka (2004) qui constate cette répartition spontanée dans son échantillon, ou encore par Bernicot, Laval *et al.* (2002) qui remarquent qu'entre 3 et 10 ans, les méthodes d'investigation écologiques laissant le libre choix aux enfants de leurs partenaires conversationnels aboutissaient toujours à des dyades ou des triades homogènes en genre.

[309] En bleu les *fav*, en vert les *inter+*, en jaune les *inter-* et en rose les *défav*.

Ce type de schéma n'est pas destiné à être regardé dans le détail des noms et des liens, mais plutôt de manière globale, au niveau du nombre de liens possibles, de leur densité, et de la variété de ces liens (entre enfants du même milieu ou non).

On observe ainsi que le réseau des 4 filles de Portail Rouge est assez dense, et que les liens sont nombreux et variés.

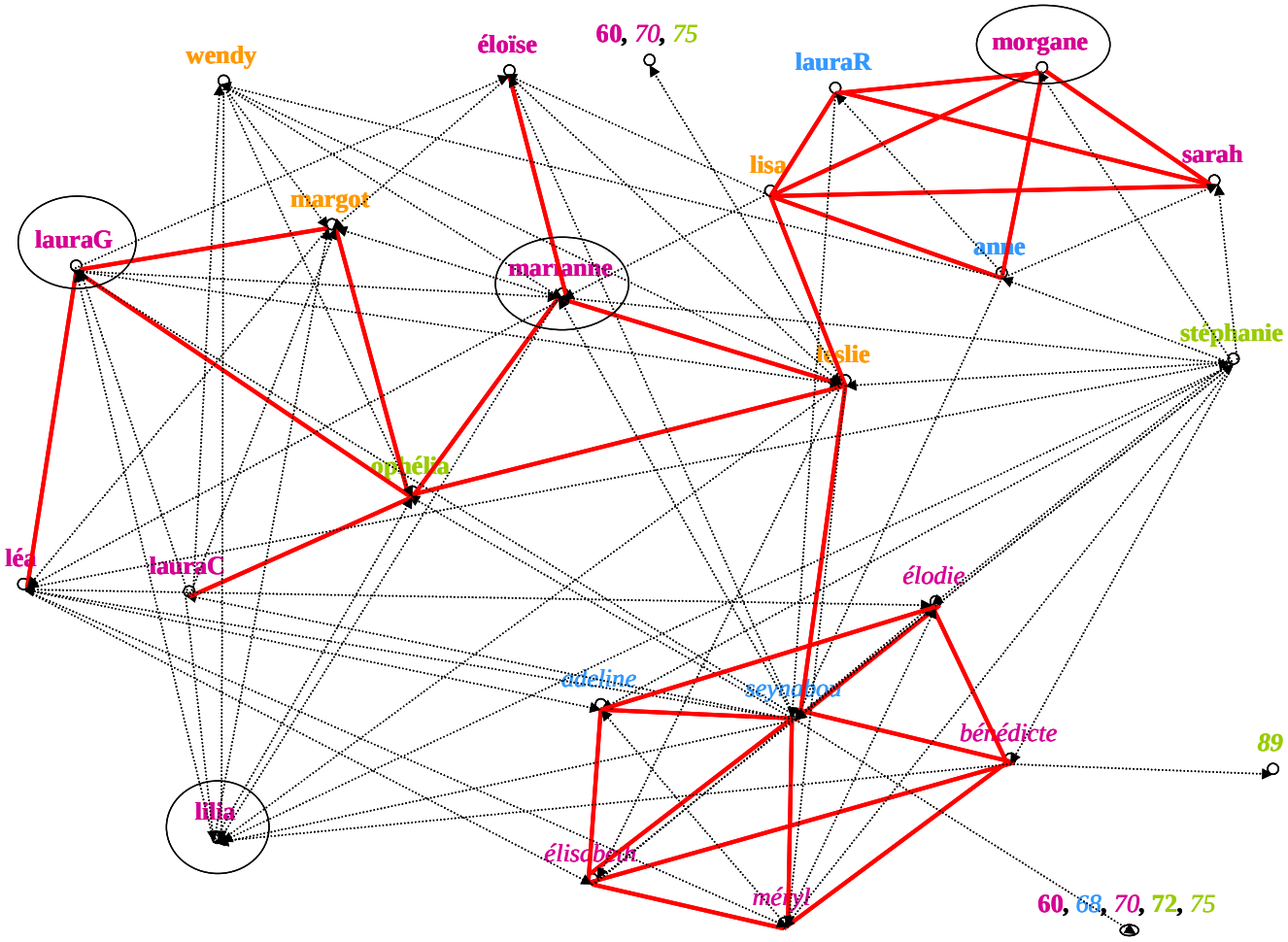



Figure 23 : Réseau social des filles de CM de l'école Portail Rouge

Pour démarrer notre étude 3, comme nous l'avons dit précédemment, nous avons dû choisir 4 filles parmi les 8 CM1 issues de milieu défavorisé. Nous nous sommes appuyée sur un critère de configuration de réseau social pour trancher. On constate qu'elles ont chacune leur profil spécifique. En examinant à la fois les liens réciproques et l'indice de popularité relative, il est possible de préciser le profil de socialisation de nos 4 sujets.

Pour calculer l'indice de popularité relative de ces enfants, précisons que nous avons utilisé un mode de calcul mixte entre celui de la popularité sociométrique et celui de la popularité perçue. La popularité sociométrique, beaucoup utilisée en sociologie de l'éducation, réfère à des dimensions de statut, de visibilité, et au fait d'être central ou proéminent dans le groupe de pairs.

La popularité perçue, davantage utilisée en psychologie, se fonde sur la mesure de qui est vu comme populaire dans le groupe, et se calcule comme suit :

> "Researchers typically ask children to nominate who in their class or grade is 'popular'. Then they divide the number of nominations a child receives by the number of possible nominations he or she could have received and standardize this proportion by class or grade. The resulting score is an index of perceived popularity" (Asher & Mcdonald, 2009: 240-241).

Notre objectif n'est pas de corréler cette variable avec des données quantitatives : nous cherchons simplement, avec cet indice, à préciser le profil social des enfants, afin de pouvoir les situer les uns par rapport aux autres en termes de degré d'isolement et de sociabilité. Aussi avons-nous calculé, pour chaque enfant concerné, un indice sur la base du nombre de fois où l'enfant est cité comme ami, rapporté à la moyenne de la classe afin de neutraliser les effets liés au nombre d'élèves. Cet indice nous permet de mieux comprendre le fonctionnement des enfants au sein de leur groupe de pairs, en tenant compte des liens de sociabilité qui arrivent jusqu'à l'enfant et pas seulement des liens qui partent de lui.

Par exemple, un enfant qui cite un grand nombre d'enfants comme étant ses amis mais qui sans qu'il s'agisse de relations réciproques (relation amicale dyadique où l'enfant cite comme ami un pair qui l'a également cité) peut être un enfant rejeté, si son indice de popularité est faible. À l'inverse, si son indice de popularité est élevé, le profil social est très différent : soit il aspire à certaines amitiés et à appartenir à un groupe sans être reconnu par ce dernier comme un membre à part entière, soit il a un profil assez indépendant mais pro-social qui l'amène à être un peu ami avec tout le monde sans avoir de relations préférentielles stables et exclusives. Une observation de type ethnographique du terrain peut alors permettre de trancher pour l'une ou l'autre des alternatives.

Pour en revenir à nos enquêtées, précisons que les 3 filles n'ayant qu'un seul lien de relation réciproque ont été exclues de l'échantillon, car il nous semblait plus pertinent, dans une optique contrastive, d'enregistrer dans cette école des enfants ayant un réseau le plus diversifié possible.

Nous avons néanmoins fait une entorse à cette règle en sélectionnant Lilia, qui, malgré l'absence de lien réciproque, a un profil de socialisation intéressant. En effet, Lilia est une enfant plutôt populaire (indice de popularité de 1,29[310]), qui est souvent citée comme amie (7 fois) mais qui n'est jamais citée par les enfants qu'elle cite elle-même, ce qui peut laisser supposer qu'elle est très sociable et qu'elle n'entretient pas nécessairement de lien d'amitié très étroit avec un enfant en particulier. Elle déclare apprécier 3 enfants dont LauraG et n'aime pas trop 2 enfants de sa classe. Elle dit qu'elle ne sait pas qui l'apprécie ou ne l'apprécie pas dans sa classe. Elle déclare avoir 5 amis[311] en dehors de l'école.

---

[310] Le mode de calcul utilisé pour cet indice indique que les enfants dont le rapport est supérieur à 1 sont plus populaires que la moyenne des enfants de leur classe. Ce critère correspond à un choix visant à constituer deux grands groupes d'enfants : les enfants plutôt moins populaires que la moyenne et les enfants plutôt plus populaires que la moyenne. Bien sûr, la popularité n'est pas toujours calculée de cette manière. Par exemple, Gayet (2003: 45-46) considère comme populaires les enfants choisis une fois et demie plus souvent que la moyenne…

[311] Nous employons le masculin par défaut, n'ayant pas beaucoup de détails sur les amitiés hors de l'école. Néanmoins, il est probable qu'il s'agisse encore une fois de filles plutôt que de garçons.

LauraG entretient 3 relations d'amitié réciproque, ce qui correspond à peu près à la moyenne de sa classe, et semble être sûre de l'amitié de l'une d'entre elles en particulier. Elle déclare ne pas apprécier Lilia qui l'a pourtant citée comme amie, ce qui peut laisser supposer qu'elles sont occasionnellement dans une certaine rivalité. Elle a 4 amis hors de l'école, en déclare 7 dans l'école et est citée par 6 enfants, ce qui fait d'elle une enfant assez populaire (indice de 1,11) et sociable.

Marianne a 3 relations d'amitié réciproque, avec des enfants de milieux sociaux variés (de *inter+* à *défav*) et elle est sûre de l'amitié de deux d'entre elles. Elle cite 4 amis hors de l'école, 6 dans l'école et est citée 8 fois (indice de popularité de 1,21). Son profil de réseau est assez proche de celui de LauraG.

Morgane compte 4 relations d'amitié réciproque, ce qui est supérieur à la moyenne de sa classe, elle les a citées comme amies et pense qu'elles vont la citer aussi, ce qui est le cas. Les 4 filles constituent donc un petit groupe de copines très soudé. Les autres enfants qu'elle apprécie en dehors de sa classe sont en CP et elle ne déclare qu'un ami hors de l'école. Elle est citée comme amie 5 fois[312] et a un indice de popularité inférieur à la moyenne de la classe (0,92).

Morgane a donc peu d'interactions avec des enfants hors de son petit groupe qui semble très solidaire. Marianne, LauraG et Lilia sont à l'inverse des enfants assez populaires, qui connaissent plein de monde et que tout le monde connaît, même si Lilia semble être la plus "papillonnante" des trois.

### III.2.2.2. Le réseau des 4 filles de l'école Vercors

La situation dans l'école Vercors est très différente, ne serait-ce que parce qu'elle est plus petite : lors de l'étude 1, il n'y a qu'une seule classe de CM (alors qu'il y en a deux à Portail Rouge), et par conséquent les réseaux sont de fait moins complexes. Ce qui est remarquable néanmoins c'est l'homogénéité sociale de la classe, qui reflète assez bien la situation sociale du quartier : en effet, un seul enfant est de MS+ et il n'habite pas le secteur[313] (cf. figure 24).

Mélissa apparaît comme la plus sociable et la plus populaire des 4 (c'est d'ailleurs la plus populaire de la classe avec un indice de 2,18) : elle a 2 relations réciproques, elle est citée 5 fois et déclare 4 amis hors de l'école. Elle semble entretenir une certaine inimitié avec le groupe de Laura et Dahlia qu'elle déclare ne pas aimer, et dit ne pas apprécier Titouan, lequel la cite dans la liste de ses amis. Elle pense, contrairement à ce que déclare cette dernière, que Sabrina ne l'aime pas et elle sait en revanche qu'Abir est une bonne copine.

Abir est en relation réciproque avec Mélissa qu'elle apprécie et de qui elle sait être appréciée. Elle n'est citée comme amie que 2 fois ce qui ne fait pas d'elle une enfant très populaire, mais elle n'entretient d'inimitié envers personne. Elle déclare 3 amis hors de l'école.

Dahlia est également assez difficile d'accès, mais pour des raisons différentes : elle rejette l'autorité des adultes et entre souvent en conflit avec tout le monde. Elle ne donne qu'un nom pour ses amis dans la classe (LauraS, qui l'a choisie aussi) et n'est désignée que par un autre

[312] La cinquième enfant qui la cite est une élève qui a un indice de popularité très faible et qui semble apprécier la compagnie de ce petit groupe sans y être intégrée.

[313] C'est un enfant qui a un problème de santé et qui est scolarisé hors-secteur pour des raisons pratiques de rapprochement avec le lieu de travail de ses parents.

enfant en plus de LauraS. Elle déclare néanmoins bien aimer 10 enfants dans l'école (des enfants des petites classes) et 3 hors de l'école.

Enfin, son binôme, LauraS, désigne 3 enfants dans l'école comme étant ses amis[314] (dont 1 en CE2) et est appréciée par 3 enfants, ce qui fait d'elle une enfant relativement populaire dans cette classe. En revanche, elle dit n'avoir aucun ami hors de l'école.

Les 4 filles de l'école Vercors sont donc globalement réparties dans 2 sous-groupes, celui de Mélissa-Abir(-Sabrina), et celui de LauraS-Dahlia[315]. Les amitiés dans cette classe semblent assez étanches, puisque peu de liens existent entre les mini-réseaux. Ainsi, les seuls liens apparents qui existent entre les deux groupes concernés par notre étude sont dus à deux enfants rejetés qui déclarent apprécier à la fois des enfants de l'un ou l'autre mini-réseau, sans que ce soit réciproque.

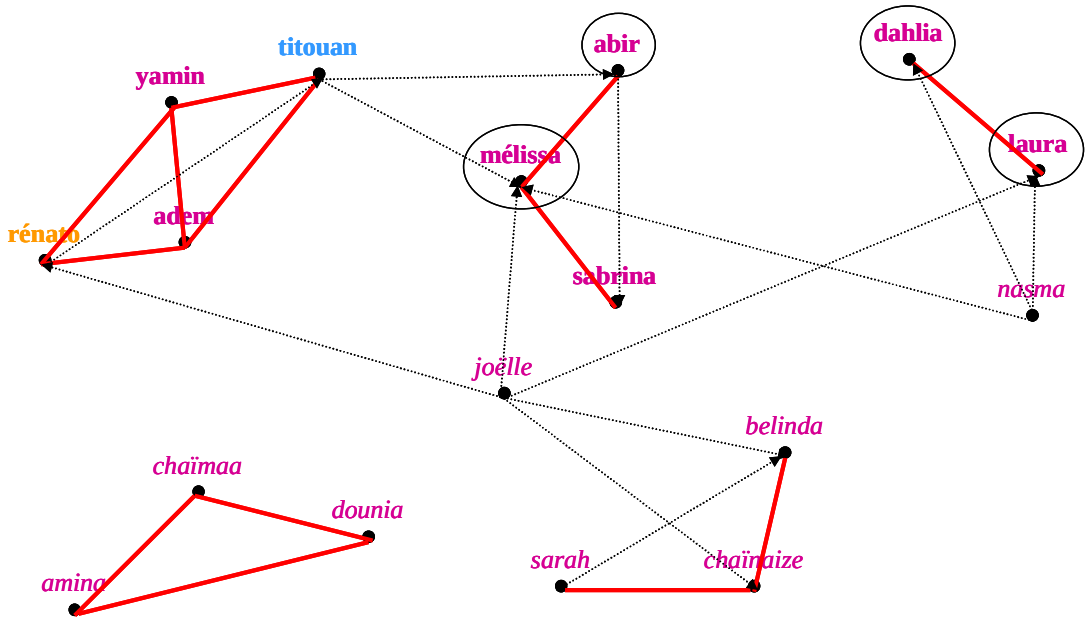



Figure 24 : Réseau social des CM de l'école Vercors

[314] Parfois, le nombre d'amis cités ne correspond pas au nombre de liens sur le schéma. En effet, certains enfants, dont les parents n'ont pas donné leur accord pour participer à l'enquête, peuvent ne pas apparaître sur la figure et avoir tout de même été désignés lors des entretiens. C'est le cas d'une enfant qui a été citée comme amie par LauraS, Mélissa et Abir.

[315] Nous avons reposé la question des réseaux de relations préférentielles aux quatre filles l'année suivant cette première phase d'enquête, au moment du recueil de données de l'étude 3. Cela nous a permis de confirmer que les groupes d'amitié étaient comparables et assez stables d'une année sur l'autre. Abir cite à nouveau Mélissa et Sabrina, Mélissa cite à nouveau Abir et Sabrina, Sabrina cite à nouveau Mélissa (et cite aussi Abir, ce qui transforme la relation unilatérale initiale en relation réciproque). Quant à Dahlia et LauraS, elles se citent toujours l'une l'autre en premier nom.

Ce bref aperçu des réseaux socio-scolaires des huit filles retenues pour notre étude 3[316] permet nous semble-t-il de mieux les connaître, de préciser leurs profils, et d'éclairer notre analyse à venir. Cette prise en compte des réseaux conduit naturellement à une mise en œuvre ethnographique de l'enquête, dont nous allons maintenant décrire le protocole.

## III.3. Le protocole de recueil de données

### III.3.1. Des enregistrements écologiques

Notre objectif était de recueillir des échanges spontanés pour les huit filles de l'étude 3. De manière à les observer dans un maximum de contextes différents, tout en restant proches du quotidien des enfants[317], nous avons cherché à les enregistrer à l'école (en classe et dans la cour), ainsi qu'en famille. Ce dernier contexte reste néanmoins peu présent dans nos données du fait de la réticence (voire le refus dans certains cas) des parents à accepter le matériel d'enregistrement à domicile, cette démarche étant sans doute perçue comme très intrusive.

Nous avons donc recueilli de la parole spontanée essentiellement à l'école, en classe et dans la cour de récréation, et ce à hauteur d'une dizaine d'heures par enfant, pas nécessairement consécutives[318].

Pour limiter les biais inhérents à l'observation (Labov, 1976 [1972]), nous avons utilisé un matériel d'enregistrement embarqué (lecteur-enregistreur mini-disque, dans un petit sac porté en bandoulière ou dans une pochette ventrale, et micro-cravate) qu'il suffisait de mettre en route au moment de le donner à l'enfant et qui s'arrêtait d'enregistrer automatiquement une fois le disque plein.

Grâce à ce dispositif, les élèves ne restent pas en présence de l'adulte et sont libres de leurs mouvements et de leurs paroles. Nous leur avions également promis de n'écouter les fichiers qu'une fois l'enquête terminée, de manière à ce qu'ils ne se censurent pas trop. Elles ont d'ailleurs plusieurs fois posé la question pour essayer de savoir si nous avions écouté leurs éventuelles blagues et/ou provocations, ce à quoi nous répondions immanquablement et en toute sincérité que nous n'écouterions tout cela que bien plus tard.

Bien sûr, nous ne prétendons pas avoir recueilli de la parole "parfaitement" écologique et ne nions en aucun cas l'effet du matériel sur les formes et contenus des discours des enquêtées. En

---

[316] Les deux schémas de réseaux montrent bien la différence de socialisation intrinsèque à chaque école : dans le cas d'une école plus grande, comportant plusieurs classes de CM comme c'est le cas de l'école Portail Rouge par exemple, les relations sont nécessairement plus nombreuses et plus variées que dans une école à très faible effectif comme l'école Vercors. En effet, comme le souligne Gayet (2003: 6) : si "les enfants privilégient, par leurs jeux ou par leurs échanges, les relations avec leurs camarades de classe, ils ne peuvent pas ne pas établir aussi des relations avec des élèves des autres classes".

[317] Nous aurions en effet pu tenter de les enregistrer moins à l'école et plus dans d'autres contextes, mais les enfants passant 6h par jour en contexte scolaire (voire 10 ou 11 avec la cantine et l'étude), il nous semblait intéressant de recueillir la majeure partie des échanges dans ce contexte de socialisation particulier.

[318] En règle générale, nous avons fonctionné par demi-journée scolaire, et avons donc enregistré chaque enfant pendant trois heures de suite, le matin ou l'après-midi, puis éventuellement quelques heures à la maison.

effet, le fait d'avoir droit à la sacoche et au micro engendrait inévitablement des attitudes de mise en scène de la part de l'enfant cible et de ses amis, et de nombreux extraits montrent que les enfants en ont beaucoup joué. Globalement, il nous semble que le micro a induit des comportements parfois peu naturels et, occasionnellement, forcés, mais rarement de l'autocensure, ce qui est toutefois difficile à évaluer[319].

En outre, nous sommes restée dans les écoles pendant toute la durée des passations. La prise de notes depuis le fond de la classe a permis de mieux identifier les partenaires des échanges enregistrés. En revanche, nous n'avons pas souhaité nous positionner en tant qu'observateur pendant les récréations (les enfants auraient sans doute mal réagi devant un enquêteur les observant de loin avec un calepin !), ce qui explique les nombreuses imprécisions concernant l'identité des interlocuteurs lors des discussions dans la cour.

Si notre terrain d'enquête principal est celui des deux écoles Portail Rouge et Vercors, nous avons néanmoins effectué une enquête préliminaire dans un autre établissement scolaire, l'école des Pies, une école située dans la grande banlieue grenobloise. Le but de ce recueil de données périphérique était d'obtenir une sorte d'échantillon-témoin de discours, de manière à tester la méthodologie et à choisir les indicateurs les plus pertinents pour l'analyse. Les sujets enquêtés sont ici des enfants "tout-venant" de CM1, c'est-à-dire, indifféremment, des filles et des garçons, des enfants de milieux modestes, moyens, ou favorisés, et ils ont été enregistrés dans deux contextes de socialisation différents : l'école et la classe transplantée[320].

### III.3.2. Une enquête préliminaire pour repérer et choisir les variables pertinentes pour l'analyse

Afin de choisir les variables pour nos analyses, il nous a paru indispensable d'élaborer ce que nous appellerons un corpus "témoin", permettant d'observer des discours contrastés (contexte formel et informel) chez des enfants ayant un profil social moins spécifique que ceux de notre échantillon principal. Cette démarche présente l'avantage de repérer et de choisir, de la manière la plus "neutre" et la moins circulaire possible, les marqueurs linguistiques à retenir pour l'analyse.

En effet, il aurait été délicat de s'appuyer sur des calculs d'occurrences prélevées chez les enfants de notre corpus principal, et de les ériger en référence d'usages pour justifier le choix des MD retenus pour l'analyse. De plus, comme nous l'avons évoqué au paragraphe I.6.2.2, il est difficile de savoir si un MD est en soi formel ou informel sans se référer à l'usage : bien qu'ils soient typiques de l'oral, on ne peut les situer *a priori* suivant ce simple critère, et leur absence n'est pas nécessairement une marque de surveillance, puisque certains MD peuvent émailler à dessein les discours les plus surveillés.

L'école choisie pour ce pré-test se situe dans l'agglomération grenobloise. La classe qui nous a accueillie est une classe de CE2/CM1 comprenant huit CM1. Six d'entre eux ont fait l'objet d'un recueil de données écologique, dans deux types de contextes :

---

[319] *Cf.* chapitre 1 § III.1.1.

[320] Aussi appelée classe "verte". Il s'agissait en l'occurrence d'un stage théâtre avec nuitées d'une semaine dans le Vercors.

▪ une présentation publique de la thématique d'un spectacle de théâtre à des classes de maternelle (contexte 1 : prise de parole formelle),
▪ les interactions spontanées dans les chambrées du camp de vacances en classe verte (contexte 2 : échanges informels).

Les enfants enregistrés pour ce pré-test sont trois garçons (Clément, Loan, et Denis) et trois filles (Guillemette, Flora et Suzie), de milieux sociaux globalement intermédiaires. Le tableau suivant présente quelques informations les concernant :

| *École des Pies* | **Âge** | **Profession père** | **Profession mère** | **Indice social** | **Meilleur ami** | **Enfants dans la chambrée** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Clément** | 9;6 | responsable logistique | assistante | 2 | Loan | Clément (CE2), Loan |
| **Loan** | 9;10 | artisan | secrétaire | 2,5 | Clément | Clément, Clément (CE2) |
| **Denis** | 9;10 | chercheur CEA | assistante commerciale | 2 | Jerri | Jerri, Vincent, Martin |
| **Guillemette** | 9;10 | ingénieur | prof. école | 1,5 | Flora | Flora, Suzie |
| **Flora** | 9;11 | boucher | aux. puéricultrice | 3 | Guillemette | Suzie, Guillemette |
| **Suzie** | 10;0 | libraire | secrétaire | 2,5 | Flora | Flora, Guillemette |

Tableau 33 : Les sujets enquêtés de l'étude préliminaire

En moyenne, deux heures par enfant ont été enregistrées, dont à peu près une vingtaine de minutes en situation formelle. La section suivante présente la méthodologie d'analyse, avec dans un premier temps le protocole et les résultats pour l'enquête préliminaire à l'école des Pies, et dans un deuxième temps le protocole de l'enquête principale menée dans les écoles Portail Rouge et Vercors.

# IV. ANALYSE DES DONNÉES : CHOIX DES VARIABLES ET MISE EN ÉVIDENCE DE L'INFLUENCE DU RÉSEAU SOCIAL SUR LES PRATIQUES LANGAGIÈRES

Notre propos articule les résultats de l'enquête préliminaire (*cf.* § IV.1.1) qui ont permis de déterminer les variables pertinentes pour les analyses, et les résultats de l'enquête principale (*cf.* § IV.1.2) qui mettent en lumière un certain nombre de tendances concernant l'amplitude des répertoires stylistiques de filles de milieu défavorisé en fonction du réseau socio-scolaire dans lequel elles évoluent.

## IV.1. Méthodologie de l'analyse des données

### IV.1.1. L'enquête préliminaire

L'enquête préliminaire a apporté quelques éclairages concernant les choix méthodologiques à effectuer, de la détermination des contextes à la sélection des variables d'analyse.

#### IV.1.1.1. Caractérisation des contextes *formels* et *informels*

La caractérisation de la formalité d'une situation d'échange serait un sujet de recherche à part entière. Le caractère multidimensionnel du style rend toute simplification délicate, et le fait de réduire la complexité des situations d'interaction à un simple *continuum* formel/informel ressemble à un artefact méthodologique ou à un raccourci intuitif dont il reste à déterminer les critères d'analyse. Néanmoins, dans le cadre d'une approche quantitative, il est difficile de privilégier la nuance aux grandes catégories pré-établies. C'est pourquoi nous allons dans cette partie tenter d'expliciter les critères retenus pour qualifier les situations.

À cette étape, nous avons tenté d'observer deux types de contextes, les plus éloignés possibles, tout en restant dans une logique d'enregistrements écologiques. En effet, pour obtenir des échanges formels, nous ne voulions pas avoir recours à des enregistrements en situation expérimentale, ni à des moments de lecture à haute voix par exemple, la méthodologie étant trop différente de celle du recueil de données principal, et la dimension de discours spontané n'étant pas compatible avec de l'écrit oralisé.

La prise de parole publique, préparée en amont à l'oral, pour présenter, devant une autre classe, un événement qui nous tient à cœur[321], nous semblait être une situation surveillée relativement authentique. Nous nous sommes donc mise d'accord avec l'enseignante de la classe pour que cette activité soit mise en place. Les enfants ont donc réfléchi en groupes au préalable, sans bien sûr l'écrire à l'avance, à ce qu'ils devaient dire aux classes de maternelle auprès de qui ils

[321] Il s'agissait en l'occurrence d'annoncer un spectacle de théâtre à venir.

devaient intervenir (rappel du synopsis de la pièce de théâtre, lieu, date et heure de la représentation). Cette préparation a contribué à donner de l'enjeu à leur prise de parole : leur mission étant que cet avant-goût soit suffisamment clair pour que les petits de maternelle puissent ensuite profiter au maximum du spectacle.

Du côté du pôle informel, nous avons pensé que des enregistrements entre pairs hors établissement scolaire constitueraient un bon échantillon de discours non-surveillé. C'est pourquoi nous avons accompagné la classe de CE2/CM1 en classe "verte", de manière à recueillir des enregistrements durant certains moments privilégiés comme les temps "calmes" dans les chambres, (où ni les parents ni les enseignants ne sont présents), les moments de repas dans le réfectoire, ou encore les promenades en extérieur.

### IV.1.1.2. Le corpus

Notre objectif était de comparer les corpus entre les contextes formels et informels. Il nous fallait donc un corpus équilibré en volume d'échanges[322] entre ces deux situations.

Nous nous sommes basée sur les prises de parole en contexte formel pour déterminer le nombre de mots à retenir en situation informelle, les premières étant moins nombreuses. Au total, le pré-test comprend environ 6000 mots, dont 3000 en situation formelle et 3000 en situation informelle. Le tableau suivant indique le nombre de mots transcrits retenus pour l'analyse, pour chaque enfant, et dans chaque contexte :

| | Contexte formel | Contexte informel | Total |
|---|---|---|---|
| Clément | 475 | 475 | 950 |
| Loan | 689 | 689 | 1378 |
| Denis | 507 | 507 | 1014 |
| Guillemette | 312 | 312 | 624 |
| Flora | 465 | 465 | 930 |
| Suzie | 504 | 504 | 1008 |
| Total | 2952 | 2952 | 5904 |

Tableau 34 : Nombre de mots transcrits par enfant pour l'école des Pies

Pour l'étude préliminaire, nous avons par ailleurs sélectionné cinq MD potentiellement informels : *bah*, *ben*, *hein*, *oh*, et *eh*.

### IV.1.1.3. Le choix des marqueurs discursifs

Ce choix est issu d'une première observation du corpus et d'une sélection intuitive des termes que nous avons estimé être les plus fréquents. Notons que nous ne nous intéresserons pas au

[322] Le choix du nombre de mots s'est imposé de lui-même dans la mesure où le calcul des occurrences peut se faire automatiquement de façon simple dans les logiciels de traitement de texte ou les tableurs, contrairement par exemple à un nombre de tours de parole, dont la délimitation est beaucoup plus subjective et complexe à effectuer dans le cas d'enregistrements écologiques. Les mots que nous avons comptabilisés correspondent donc aux unités formelles de la chaîne graphique repérables dans les transcriptions.

sémantisme de ces marqueurs[323], ce qui, d'une part, serait trop fastidieux dans le cadre d'un traitement quantitatif tel que nous l'envisageons et, d'autre part, ne correspond pas à notre objectif de repérage des MD informels (*cf.* § III.3.2).

Or, d'après ce que l'on peut trouver dans la littérature, cette question est loin d'être stabilisée, ce qui n'est pas sans poser problème. Beeching (2007) s'intéresse par exemple à *hein*. Elle note qu'il s'agit d'un MD considéré traditionnellement soit comme une marque informelle, soit comme une demande d'assentiment. L'extrait de corpus qu'elle choisit illustre cette acception :

(94) on a on a dans l'Yonne on a euh on a Sens euh qui euh qui connaît euh euh enfin qui qui connaît euh comment euh euh les les enfin qui est devenu(e) une cité < dortoir en fait *hein* (Beeching, 2007: 81).

Son étude montre que certains MD dont *hein* sont utilisés surtout en style "non marqué, conventionnel ou neutre", et que *hein* est un "indice de consensualité [qui] sert à établir un contact amical, en lubrifiant le discours et les relations" (Beeching, 2007: 90). Or, on voit bien que cette tendance ne correspond pas à l'usage qu'en fait la jeune locutrice dans l'exemple ci-dessous tiré de notre corpus, où le marquage informel et non consensuel est assez net :

(95) (je) m'en fous hein* moi j(e) joue quand même à l'élastique hein* (Abir, école Vercors)

Notre démarche méthodologique sera donc en quelque sorte inversée. Plutôt que de chercher des marques linguistiques définies *a priori* comme formelles ou informelles, et afin d'éviter la question des observations éventuellement contradictoires, nous nous sommes appuyée sur un décompte de marqueurs produits au cours de situations définies, elles, comme formelles ou informelles *a priori*, en tentant de maîtriser au mieux cette dimension. Nous souhaitions à ce stade valider ou invalider l'hypothèse intuitive selon laquelle les cinq marqueurs cités précédemment étaient davantage présents dans les discours informels que dans les discours formels, et nous avons donc, pour ce faire, effectué un relevé d'occurrences de ces marques dans le corpus de l'école des Pies. La figure 25 indique le rapport du nombre d'occurrences de chaque MD sur le nombre de mots total par enfant et par contexte, multiplié par 1000[324-325]. Par exemple, Loan, en contexte formel, a dit 15 fois *bah* sur 689 mots, ce qui fait un rapport pour mille de 21,7.

[323] Nous sommes simplement allée voir au cas par cas les occurrences de *eh*, l'un des MD que nous avons sélectionné pour nos analyses (*cf.* Figure 25), en raison de la difficulté, au plan phonétique, à le distinguer de la conjonction "et". C'est ici le contexte qui nous a permis de trancher. Précisons que les occurrences de *eh* dans *eh ben*, même si on les voit parfois transcrites dans d'autres corpus sous la forme *et ben*, ont été classées dans les MD.

[324] Notons que le fait de multiplier par 1000 permet d'éviter des valeurs trop petites ce qui nuirait à la lisibilité. Cette méthode est par exemple décrite par Bell (2001: 152).

[325] *Cf.* annexe 7.

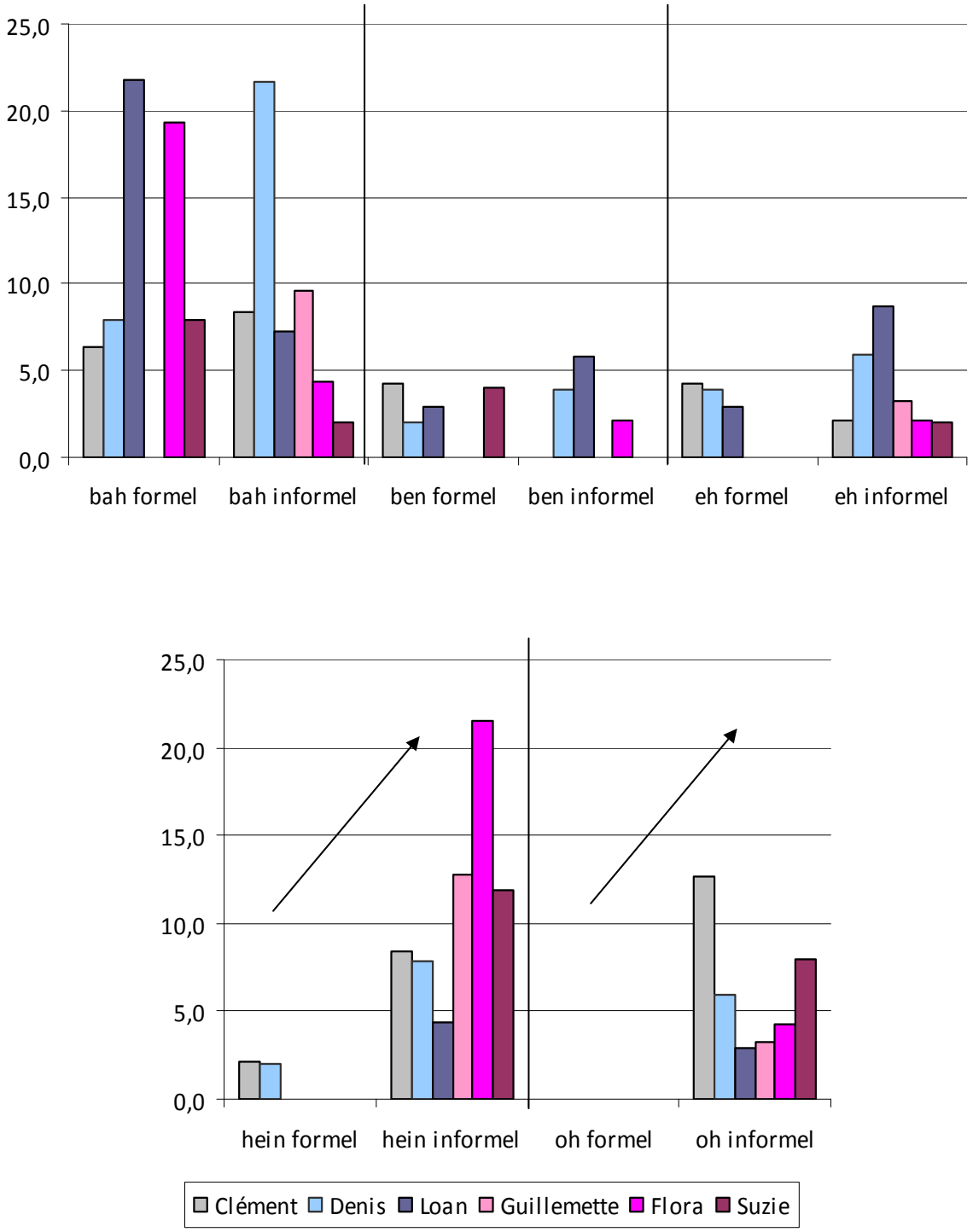



Figure 25 : Fréquence comparée des marqueurs en contexte formel et informel pour l'école des Pies

Regardons le nombre d'occurrences par MD plus précisément :

| | | Clément | Denis | Loan | Guillemette | Flora | Suzie | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| bah | formel | 3 | 4 | 15 | 0 | 9 | 4 | 35 |
| | informel | 4 | 11 | 5 | 3 | 2 | 1 | 26 |
| ben | formel | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 | 7 |
| | informel | 0 | 2 | 4 | 0 | 1 | 0 | 7 |
| hein | formel | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | informel | 4 | 4 | 3 | 4 | 10 | 6 | 31 |
| oh | formel | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | informel | 6 | 3 | 2 | 1 | 2 | 4 | 18 |
| eh | formel | 2 | 2 | 2 | 0 | 0 | 0 | 6 |
| | informel | 1 | 3 | 6 | 1 | 1 | 1 | 13 |

Tableau 35 : Nombre d'occurrences de chaque MD en contextes formel et informel pour l'école des Pies

Le tableau 35 permet de constater d'une part que le nombre d'occurrences de certains marqueurs est extrêmement faible, dans les deux contextes (*ben* par exemple), et d'autre part que les résultats pour certains MD sont aléatoires selon les enfants. En effet, *bah* est plus fréquent en contexte formel chez trois enfants sur six, et *ben* et *eh* sont en général plus fréquents en contexte informel, mais pas de manière systématique. Apparemment, seuls *hein* et *oh* sont systématiquement plus présents en contexte informel que formel, chez tous les enfants de l'école des Pies.

Si l'on examine le rapport entre situations formelle et informelle, on constate que les rapports les plus faibles sont bien ceux de ces deux MD (0 et 0,06), alors que ceux des trois autres marqueurs sont compris entre 0,46 et 1,34. De plus, ce résultat semble assez robuste malgré le nombre d'occurrences faibles dans la mesure où ces deux MD sont absents (dans le cas de *oh*) ou quasiment absents (seulement deux occurrences de *hein* sur l'ensemble du corpus) des énoncés en situation formelle.

Cette étude préliminaire nous conduit donc à ne conserver que *oh* et *hein* dans nos analyses ultérieures, ces deux marqueurs étant les seuls, parmi notre sélection initiale, à être clairement plus présents en situation informelle[326].

La réflexion concernant le choix de critères objectifs et quantifiables pour caractériser les contextes est en revanche encore à affiner pour pouvoir exploiter des situations ordinaires de communication, et pas seulement des situations provoquées par l'enquêteur.

[326] Précisons que nous n'avons pas pu séparer les différentes valeurs de ces deux éléments, en isolant les occurrences qui ne correspondaient pas à des marqueurs d'ouverture ou de clôture à proprement parler, comme c'est le cas lorsque le *oh* marque la surprise ou lorsque le *hein* correspond à une demande de reformulation. En effet, il aurait été trop coûteux de vérifier chacune des occurrences et nous avons préféré passer outre ces distinctions, essentielles au plan linguistique, mais mineures au plan stylistique et numérique, dans la mesure où le *hein* de questionnement ne nous paraît pas pouvoir constituer une marque de formalité susceptible de fausser nos résultats, et où le *oh* interjectif est rarissime dans notre corpus.

## IV.1.2. Protocole d'analyse pour l'enquête principale

### IV.1.2.1. Caractérisation des contextes *formels* et *informels*

Contrairement à la phase préliminaire, nous avons opté pour une distinction bipolaire de type formel/informel sur la base du statut de l'interlocuteur, c'est-à-dire une typologie moins restrictive et plus en cohérence avec le quotidien communicationnel des enfants. En effet, les critères de formalité retenus pour l'école des Pies ne nous permettaient pas d'obtenir un nombre d'occurrences suffisant pour notre étude : les moments formels de ce type (*i.e.* une prise de parole publique comportant un réel enjeu communicatif) sont rares dans la journée d'un élève, et finalement peu révélateurs du quotidien des enfants. De même, les enregistrements en classe transplantée et hors de la surveillance des adultes[327], ne sont pas faciles à obtenir, et ces moments constituent quoi qu'il en soit des moments marquants mais marginaux de la socialisation des enfants.

Ainsi, pour les analyses de notre corpus principal, nous avons retenu que, dans le cas où l'interlocuteur de l'enfant enregistré est un adulte, la situation serait qualifiée de formelle, dans le sens où la communication est asymétrique et requiert *a priori* que le locuteur porte une attention à son discours plus grande que s'il parlait à un pair du même âge. De même, si l'interlocuteur est un enfant, la situation est considérée comme informelle[328], dans la mesure où la quasi-totalité des échanges entre enfants se situent plutôt sur un pôle non-surveillé, proche du vernaculaire des locuteurs.

Bien sûr, ces simplifications quelque peu abusives sont susceptibles de voler en éclats à la lumière de chaque situation particulière, ce qui justifie, s'il en était besoin, la nécessité de combiner les approches quantitatives et qualitatives, les dernières pouvant nuancer les premières en apportant plus de finesse dans les analyses. Nous reconnaissons que le statut de l'interlocuteur pris isolément ne peut à lui seul permettre une typologie fiable des situations d'interaction, ne serait-ce que parce que chaque adulte peut être plus ou moins familier, de même que les enfants entre eux peuvent interagir dans des contextes incitant à plus de surveillance. Malgré ce biais clairement identifié, il nous a semblé que, sur la masse de données de notre échantillon, les interlocuteurs adultes des enfants étaient majoritairement familiers mais néanmoins impliqués dans des échanges clairement asymétriques nécessitant selon les normes sociales une certaine distance (la plupart du temps, l'interlocuteur adulte est le maître ou un intervenant extérieur[329]). Quant aux enfants, ils sont en grande majorité des pairs du même âge qui se fréquentent parfois depuis le début de leur scolarité.

---

[327] Les activités sportives ou artistiques extra-scolaires n'ont en effet pas les mêmes caractéristiques que les séjours en collectivité avec nuitées de type colonies de vacances ou classes vertes.

[328] Il peut paraître contradictoire de considérer comme informel dans les corpus des écoles Portail Rouge et Vercors le fait que l'interlocuteur soit un enfant, alors que la situation formelle de l'étude préliminaire consiste à s'adresser à des enfants de maternelle ! Toutefois, nous supposons que le genre de la prise de parole devant un public, quel que soit l'âge de ce public, permet à lui seul de caractériser la situation comme formelle, en raison de l'enjeu communicatif fort et de la présence de l'enseignant durant la présentation. Il s'agit d'une situation proche d'une tâche scolaire comme l'exposé oral face à la classe. Nous reviendrons sur cette question des critères définitoires de la formalité de la situation dans le chapitre conclusif.

[329] Les séances d'informatique, l'anglais ou de sport sont souvent prises en charge par des intervenants extérieurs employés par les communes.

En clair, le raccourci formel/interlocuteur adulte et informel/interlocuteur enfant est loin d'être satisfaisant, mais il a le mérite de permettre de classer l'ensemble des tours de parole dans l'un ou l'autre des contextes, en se fondant sur un postulat certes schématique et réducteur mais opératoire en regard de nos objectifs : les contextes d'échanges entre les enfants et le maître et/ou des intervenants adultes sont supposés induire un langage normé relativement surveillé, ou tout du moins plus ou moins standard (en raison de la différence de statut), alors que les contextes impliquant des enfants entre eux sont susceptibles de mettre en scène le vernaculaire des interactants[330].

### IV.1.2.2. Le corpus

Pour le corpus de l'étude 3, près de 60 000 mots ont été pris en compte, dont environ 10 000 en situation formelle. Cet écart entre la communication enfant/adulte et la communication enfant/enfant ne correspond pas à une décision de notre part. Il s'agit d'un taux qui nous semble représentatif du quotidien des usages langagiers des enfants, dans la mesure où les échanges à transcrire ont été pris au hasard dans les enregistrements à disposition, sans sélection préalable. Les données transcrites et utilisées pour cette analyse correspondent à peu près à une fourchette de deux cents à trois cents minutes d'enregistrement par enfant, sachant que tous ne sont pas aussi bavards et/ou qu'ils ne sont pas tous soumis aux mêmes contraintes[331].

Le nombre de mots pour chaque enfant et pour chaque contexte (interlocuteur adulte ou enfant) est donc très variable et nous n'avons pas cherché à le contrôler (*cf.* tableau 36).

| | | **Interlocuteur adulte** | **Interlocuteur enfant** | **Total** |
|---|---|---|---|---|
| **École Portail Rouge** | Marianne | 179 | 3919 | 4098 |
| | LauraG | 1234 | 8537 | 9771 |
| | Morgane | 507 | 4068 | 4575 |
| | Lilia | 1038 | 10355 | 11393 |
| **École Vercors** | Dahlia | 813 | 6132 | 6945 |
| | Mélissa | 2577 | 2214 | 4791 |
| | Abir | 2208 | 10593 | 12801 |
| | LauraS | 1688 | 3099 | 4787 |
| | *Total* | *10244* | *48917* | *59161* |

Tableau 36 : Nombre de mots transcrits par enfant pour les écoles Portail Rouge et Vercors

L'analyse de ce corpus nous a permis de confirmer nos premiers choix de variables et d'observer des usages de MD stylistiquement contrastés dans les deux contextes scolaires.

[330] Nous reviendrons sur cette hypothèse, qui correspond en fait davantage à des attentes institutionnelles qu'à une réalité du terrain, dans la discussion de fin de chapitre et au chapitre 4.

[331] Par exemple, si tel enfant est enregistré en classe pendant une activité de travail en groupe, il y aura davantage d'échanges transcrits que s'il s'agit d'une séance "magistrale" en mathématiques.

# IV.2. Les résultats de l'étude 3 : des répertoires stylistiques différents selon le contexte socio-scolaire

## IV.2.1. *Hein* et *oh* : des marqueurs discursifs à valeur informelle

Afin de confirmer le bien-fondé de nos choix de MD, nous avons comptabilisé les occurrences des cinq marqueurs dans notre corpus des huit filles. Le nombre de mots adressés aux adultes et aux enfants étant différent dans ce corpus (contrairement au corpus de l'école des Pies), nous présentons dans le tableau 37 le rapport pour 1000 des nombres d'occurrences sur le nombre de mots total dans un contexte donné. Par exemple, Abir ayant dit 8 *bah* sur 2 208 mots en contexte formel, le rapport est de 3,6.

| | | Abir | LauraS | Mélissa | Dahlia | LauraG | Lilia | Marianne | Morgane | Moy |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| bah | formel | **3,6** | **5,3** | **2,7** | **1,2** | **5,7** | 1 | 0 | 0 | **3,2** |
| | informel | **1,4** | **5,2** | **0,9** | **0,5** | **4,5** | 1,6 | 3,3 | 1 | **2,2** |
| ben | formel | **10,4** | **1,2** | 9,7 | 3,7 | **13** | 3,9 | **11,2** | **9,9** | **7,8** |
| | informel | **13,7** | **1,9** | 14 | 8,2 | **6** | 4 | **3,3** | **9,3** | **7,7** |
| hein | formel | 13,1 | 6,5 | 3,1 | 3,7 | 2,4 | 3,9 | 5,6 | 9,9 | 6,2 |
| | informel | 17 | 6,8 | 3,2 | 9,5 | 8,9 | 6,8 | 8,7 | 13 | 10,2 |
| oh | formel | 5,4 | 4,7 | 3,9 | 2,5 | 1,6 | 1 | 0 | 5,9 | 3,7 |
| | informel | 7,6 | 7,4 | 5,9 | 7,3 | 5,9 | 6,3 | 13 | 11,8 | 7,7 |
| eh | formel | 2,3 | **3** | **4,3** | **4,9** | 1,6 | **1,9** | 0 | 0 | **2,8** |
| | informel | 1,7 | **2,6** | **2,3** | **3,1** | 3,4 | **1,8** | 1,3 | 2 | **2,3** |

Tableau 37 : Occurrences relatives des MD pour les écoles Portail Rouge et Vercors, en fonction des contextes

Globalement, les données sont assez cohérentes avec celles de l'étude préliminaire : seuls *hein* et *oh* sont systématiquement plus nombreux en situation informelle, chez tous les enfants. Néanmoins, nous constatons que les écarts sont parfois très faibles, pour ne pas dire négligeables, entre les deux types de contextes. Pourtant, le rapport entre situation formelle et informelle étant inférieur à 1 pour *hein* et *oh* (compris entre 0,48 et 0,6), et supérieur à 1 pour *bah*, *ben*, et *eh* (compris entre 1 et 1,45), il nous a semblé pertinent de conserver ces deux MD pour nos analyses ultérieures.

## IV.2.2. Des écarts plus grands entre usages formels et informels dans l'école Portail Rouge : le rôle possible du réseau social sur l'amplitude du répertoire stylistique

Rappelons que les 8 sujets de notre étude étant toutes des filles de milieu défavorisé, nous nous appuierons sur le type de réseau social pour tenter d'expliquer les écarts éventuels entre les enfants. Nous allons donc dans un premier temps analyser les usages des 8 filles afin de voir si

elles ont des comportements langagiers proches concernant l'usage des deux MD retenus. Dans un second temps, nous comparerons les résultats globaux pour chaque école.

### IV.2.2.1. L'utilisation des MD chez chacune des 8 filles

Pour plus de lisibilité, nous avons additionné les occurrences des deux MD *hein* et *oh*. La figure 26 présente les résultats pour chaque enfant en fonction des contextes (adresses à l'adulte ou adresses aux pairs), les élèves de l'école Portail Rouge étant à gauche du graphique et ceux de l'école Vercors à droite.

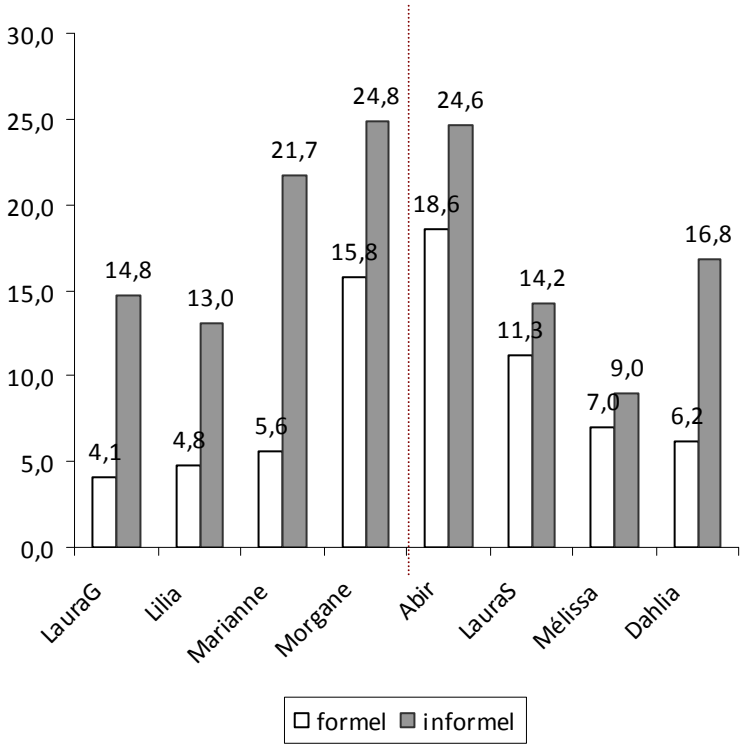



Figure 26 : MD en situation formelle et informelle pour les 8 filles

Nous constatons tout d'abord que tous les enfants utilisent davantage de MD informels quand ils s'adressent à des enfants que quand ils s'adressent à des adultes. On observe donc de la variation stylistique chez tous ces enfants. Dans les adresses à l'adulte, ce sont LauraG, Lilia, Marianne (école Portail Rouge) puis Dahlia (école Vercors) qui utilisent le moins de MD informels. Il semblerait donc que leurs manières de parler à des adultes soient plus proches du standard attendu dans ce type de situation que chez les autres enfants.

À l'inverse, deux enfants produisent un nombre important de MD en situation formelle, il s'agit de Morgane (école Portail Rouge) et Abir (école Vercors). Les écarts importants entre les enfants font que certaines filles produisent en situation formelle autant de MD que certaines autres en situation informelle : ainsi, Abir, qui a le score le plus élevé en situation formelle, donc la manière la moins standard de s'adresser aux adultes, utilise davantage de MD quand elle parle aux adultes que LauraG, Lilia, LauraS, Mélissa et Dahlia quand ces dernières s'adressent à des enfants.

En situation informelle, les scores les plus élevés sont à nouveau ceux de Abir et Morgane, suivies de près par Marianne, tandis que le taux le plus faible est celui de Mélissa. On constate donc que tous les répertoires ne varient pas dans les mêmes proportions. La figure 27 classe en ordre croissant les amplitudes stylistiques (différence entre les taux de MD informels dans les deux contextes communicatifs) des 8 filles, celles de l'école Vercors étant en trame pointillée et celles de l'école Portail Rouge en trame unie :

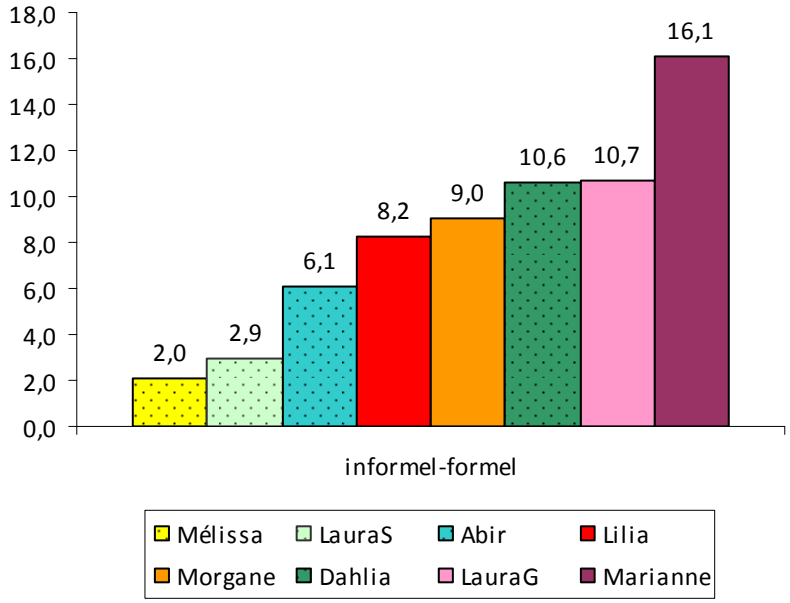



Figure 27 : Amplitude stylistique pour l'usage des MD chez les huit filles

Au regard des deux figures précédentes, plusieurs éléments nous semblent dignes d'intérêt :

- Dahlia (10,6) semble être un peu à part pour l'école Vercors puisqu'elle a une amplitude stylistique plus élevée que les autres filles de sa classe,
- Morgane (9) a un comportement langagier atypique par rapport aux autres filles de l'école Portail Rouge,
- Marianne (16,1) a une amplitude bien plus élevée que les autres filles.
- Morgane et Abir (6,1) ont des adresses aux adultes et un positionnement de leur répertoire plutôt vers un pôle non-standard,
- Mélissa (2) et LauraS (2,9) ont des usages proches, de même que LauraG (10,7) et Lilia (8,2).

Le fait que Dahlia ait une amplitude stylistique apparemment plus grande que les trois autres filles enregistrées dans sa classe n'est pas simple à interpréter. En effet, c'est elle qui a le réseau social le plus restreint (*cf.* § III.2.2.2), ce qui aurait plutôt laissé supposer qu'elle aurait une palette stylistique moins large que les autres. Cependant, un autre facteur demande à être pris en compte : c'est la plus âgée du groupe, puisqu'elle a déjà redoublé une fois, ce qui peut avoir une influence sur les résultats.

Le cas de Morgane est quant à lui particulier, du fait du recueil même. Nous avons vu qu'elle appartenait à un réseau dense de cinq filles, socialement diversifié, mais aussi peu ouvert sur l'extérieur (*cf.* § III.2.2.1). Elle n'est pas très populaire et n'a pas un réseau social très étendu. Néanmoins, il est difficile de comparer ses productions formelles avec celles des autres enfants

de sa classe, dans la mesure où elle interagit très peu avec l'enseignant de la classe en général, car elle est très discrète, et en particulier, lors des enregistrements, dans la mesure où les échanges formels qui ont pu être recueillis la concernant sont essentiellement des interactions avec une autre enseignante de l'école. Les enregistrements ont en effet été effectués lors d'une séance de décloisonnement conduite un samedi matin, où les enfants changeaient de classe pour travailler dans des ateliers particuliers, en calligraphie dans le cas de Morgane ce jour-là. Il est donc fort possible que ce contexte spécifique, induisant un "effet maître" différent, ait influé sur sa manière de s'adresser à l'adulte.

Concernant Marianne, on constate que c'est l'enfant qui a l'amplitude stylistique la plus importante : elle fait partie des élèves qui utilisent beaucoup de marques informelles en adresse aux pairs et peu en adresse aux adultes. Ce résultat peut s'expliquer du fait qu'elle a un réseau plutôt ouvert et diversifié. De plus, on peut noter que c'est l'élève qui obtient les meilleurs résultats scolaires[332] (*cf.* § III.2.1), ce qui pourrait être lié au fait qu'elle a un éventail stylistique large.

Les deux filles qui ont l'amplitude stylistique la plus faible sont Mélissa et LauraS : LauraS a des usages moins standard que Mélissa, puisque son usage des MD en situation formelle est parmi les plus élevés (quatre points de plus que Mélissa par exemple). Cela explique en grande partie sa faible amplitude stylistique, mais, dans les deux cas, la variation entre les deux contextes communicatifs est très faible. Mélissa est assez constante dans sa manière de s'adresser aux adultes et aux enfants : elle interpelle énormément l'enseignant à voix haute en classe, en règle générale pour lui demander des explications, en agissant comme s'il ne devait se préoccuper que d'elle seule. Elle s'adresse à l'enseignant avec familiarité mais sans provocation, même si son comportement manque, d'après les dires de l'enseignant, de la discrétion et de la retenue nécessaires au bon déroulement d'activités en collectif. De même, dans la cour, avec ses amies, elle n'a pas la langue dans sa poche, mais ne fait pas partie des plus conflictuelles. Elle s'adresse finalement à l'ensemble de ses interlocuteurs comme s'ils avaient un peu tous le même statut, sans que personne ne la reprenne sur ce postulat : quand le maître la réprimande, ce n'est pas sur sa manière de s'adresser à lui en tant que telle, qu'il ne perçoit pas comme agressive ou irrespectueuse, mais plutôt sur son caractère envahissant et sur son impatience chronophage à vouloir des réponses sans lever la main et sans attendre son tour.

Si l'on s'intéresse aux comportements moyens des deux groupes d'enfants à l'intérieur de chaque établissement, on remarque qu'ils sont assez proches : Mélissa, LauraS et Abir sont dans les amplitudes les plus faibles (entre 2 et 6), alors que les quatre filles de l'école Portail Rouge ont des amplitudes plutôt élevées (entre 8 et 16). La moyenne entre les pourcentages de MD des quatre enfants de l'école Portail Rouge en contexte formel est plus faible que pour les quatre enfants de l'école Vercors (7,57 pour Portail Rouge et 10,77 pour Vercors[333]), et elle est plus élevée en contexte informel chez les enfants de l'école Portail Rouge (18,57 pour Portail Rouge et 16,15 pour Vercors). Les chiffres indiquent aussi que l'amplitude moyenne est plus élevée à l'école Portail Rouge qu'à l'école Vercors (11 vs 5,38). Nous allons donc maintenant nous détacher des comportements individuels, sur lesquels nous reviendrons au chapitre 4, et tenter d'analyser plus en détail les grandes tendances pour chaque école.

---

[332] Abir est aussi notée A par son maître, mais il est probable que le A à l'école Vercors soit légèrement plus faible que le A de l'école C, du fait des *effets établissements* (*cf.* Chapitre 1 § I.2.2.2.1).
[333] Ces moyennes correspondent aux moyennes des comportements illustrés dans la Figure 26.

### IV.2.2.2. Des usages stylistiques prototypiques de chaque réseau socio-scolaire ?

S'il est délicat de tirer des conclusions définitives à partir de huit sujets, il nous semble tout de même intéressant d'analyser les écarts observés entre les deux terrains d'enquête, sans tenir compte des écarts individuels. La figure 28 présente le nombre d'occurrences de *hein* et de *oh* rapporté au nombre total de mots prononcés par l'ensemble des enfants de chaque école dans chaque situation (interlocuteur adulte ou enfant) et multiplié par 1000[334].

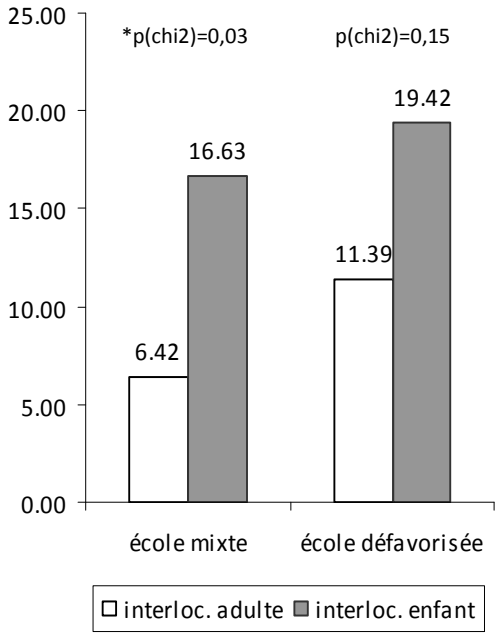



Figure 28 : Rapport entre les occurrences de MD en situation formelle ou informelle selon les profils sociaux des écoles

On peut observer que, dans les deux profils d'école, il existe bel et bien un écart entre les adresses à l'adulte et les adresses aux pairs. Comme Sanchez Munoz (2007) l'a démontré pour des locuteurs hispanophones vivant aux États-Unis "soupçonnés" d'avoir une amplitude stylistique moins large que celle des locuteurs monolingues qu'elle considère comme plus éduqués, nous avons pu observer que les enfants issus de milieu défavorisé, parfois eux aussi "soupçonnés" de ne pas être capables de s'adapter à bon escient à leurs interlocuteurs, ne sont en aucun cas monostyles.

Néanmoins, cet écart entre les usages formels et informels n'est statistiquement significatif que dans le cas de l'école socialement mixte, l'école Portail Rouge[335]. Cette différence semble s'expliquer par le fait que les enfants appartenant à un réseau social non mixte défavorisé comme celui de l'école Vercors utilisent davantage de MD informels que les enfants fréquentant une école mixte lorsqu'ils s'adressent aux adultes (11,39 *vs* 6,42), tandis que les modes d'adresse aux pairs sont assez proches (16,63 *vs* 19,42).

---

[334] Les chiffres sont sensiblement différents de ceux du paragraphe précédent dans la mesure où le poids de chaque enfant dans le nombre de mots total n'est pas le même, ce qui explique que les pourcentages moyens globaux par école soient différents des moyennes de pourcentages des enfants.

[335] Le test du chi2 indique en effet un p significatif pour l'école mixte (*cf.* Figure 28).

## V. ÉLÉMENTS DE DISCUSSION : MISE EN ÉVIDENCE DE L'*EFFET CONTEXTE* SUR LES PRATIQUES STYLISTIQUES ORDINAIRES DES 8 FILLES

L'hypothèse selon laquelle le type de réseau socio-scolaire aurait une influence sur les usages stylistiques des enfants semble donc être validée : des enfants du même âge, du même sexe et du même milieu social fréquentant des lieux de socialisation différents semblent avoir des pratiques langagières différentes.

Les répertoires stylistiques, mesurés à l'aune de la production de deux MD informels, semblent plus amples dans le cas d'une école socialement mixte et d'un réseau social large et diversifié, cette amplitude se déployant davantage vers le pôle des pratiques considérées comme plus standard, puisque l'on relève moins de marqueurs informels dans les adresses aux adultes de l'école mixte. En effet, parallèlement, les adresses aux pairs ne semblent pas diverger sensiblement entre les deux types d'écoles.

La question de l'interprétation de ces résultats est complexe. Il a déjà été démontré que le caractère ségrégué de certaines relations sociales induisait, chez l'adulte, des pratiques spécifiques de renforcement des normes locales et/ou associées à un genre. En effet, plusieurs travaux font état d'une corrélation entre le taux d'intégration à la communauté locale et les usages non-standard (Cheshire, 1982 ; Milroy, 1987 [1980], 2002). Chez l'enfant, en revanche, cette influence du réseau social n'a pas été vérifiée à grande échelle (Martin, 2005 ; Nardy, 2008) et seule la ségrégation entre les genres a été explorée. Il semble de ce point de vue que les interactions mixtes garçons/filles révèlent sensiblement moins de différences entre les sexes que les interactions entre deux locuteurs d'un même genre :

> "McCloskey and Coleman (Mc Closkey & Coleman, 1992) compared conversations between same- and opposite-sex third graders, and found few sex differences unique to mixed sex interaction. /.../ However, they did find that when children were paired with same-sex partners, differences emerged" (Warren & Mc Closkey, 1997 [1985]: 245).

C'est pourquoi, à la lumière de ces éléments, il nous paraît raisonnable de penser que la nature du réseau joue un rôle dans le fait que des enfants évoluant dans des réseaux peu diversifiés socialement et peu étendus aient des pratiques non-standard plus marquées en contexte formel que des enfants évoluant dans des réseaux plus larges et plus mixtes.

Les enfants de l'école Portail Rouge sont en contact avec un nombre important de pairs issus de milieux sociaux différents tandis que les enfants de l'école Vercors sont en contact avec un nombre plus restreint d'individus provenant quasiment tous du même milieu social qu'eux. Il se peut donc que la configuration de l'école mixte induise un élargissement global des répertoires de tous les enfants et une familiarité plus importante avec des variétés émaillant l'ensemble du *continuum* stylistique, sans pour autant que les usages vernaculaires en soient profondément modifiés. On peut imaginer qu'en fonction de variables inter-individuelles complexes, comme le positionnement stylistique privilégié des leaders (Trimaille, 2003a ; Lambert, 2005) ou le climat général qui règne dans l'école, la convergence des usages ne se fasse pas toujours dans la même direction. Ainsi, selon les écoles et l'"alchimie" qu'elles produisent, la mixité socio-

scolaire pourrait déplacer certains usages stylistiques ponctuels vers plus ou moins de standard. Il semble que l'école Portail Rouge soit en cela un exemple de contexte peu conflictuel, où les contacts, métissages et autres brassages stylistiques peuvent s'effectuer sans que des tensions identitaires trop prégnantes ne viennent interférer.

Une autre piste à explorer concerne d'ailleurs la dimension symbolique des échanges dans les deux types de réseaux. Nous avons pu constater lors de nos observations dans les deux écoles que la perception de l'autorité, de la règle, de l'institution, et par extension de la norme légitime, était plus sereine dans l'école Portail Rouge que dans l'école Vercors En effet, l'autorité du maître n'était que rarement remise en cause dans l'école Portail Rouge, et jamais sous forme de conflit ouvert, alors que la confrontation et le conflit entre les élèves et les figures de l'autorité sont permanents dans l'école Vercors et émergent fréquemment sous la forme de revendications et de contestations explicites[336]. Le maître de la classe étant le principal adulte à qui les enfants s'adressent dans notre corpus, il est probable que cet écart entre les deux attitudes soit central et déterminant pour nos résultats. Le maître de l'école Vercors est sans cesse remis en cause ouvertement par les élèves, qui s'adressent à lui parfois avec véhémence. À l'inverse, les élèves de l'école Portail Rouge ne se permettent à aucun moment de contester ouvertement les décisions de leur enseignant qu'ils ont tendance à craindre et qu'ils ne critiquent qu'en son absence, en discutant avec leurs copains. Le fait de discuter, de revendiquer, d'interpeler en permanence l'adulte induit naturellement une augmentation de l'usage de MD informels qui sont aussi une marque d'expressivité et d'investissement/d'engagement affectif dans l'échange.

Peut-on en déduire que nos résultats seraient uniquement révélateurs de différences locales et individuelles entre des profils d'adultes interlocuteurs privilégiés ? Nous ne pensons pas que les schémas d'interaction avec chacun des deux maîtres soient uniquement liés à leurs personnalités particulières, et que les intervertir dans les deux écoles aurait suffi à inverser les résultats.

En effet, les différences de comportements entre les deux enseignants peuvent être liées à des personnalités différentes, certes, mais il ne s'agit sans doute pas de la seule explication. Comme le suggèrent Pace & Hemmings :

> "Classroom authority in its truest form depends on teachers' legitimacy, students' consent, and a moral order consisting of shared purposes, values, and norms. /.../ Authority /.../ is shaped by multiple interacting influences, including varying perspectives on educational purposes, values, and norms; school ethos and policy; teachers' knowledge; institutional features of schooling; and historical context" (Pace & Hemmings, 2008 [2006]: 1-2).

En tant que construction sociale et symbolique, la relation enseignant/apprenant se fonde en effet sur des facteurs nombreux et interconnectés, qui relèvent à la fois des personnalités des individus et des rôles sociaux endossés et assumés pendant l'interaction, mais aussi de

[336] Il est à noter que l'équilibre est ténu entre un calme négocié et un chahut débridé : Gayet (2003: 13) relève le fait qu'en classe, "les échanges sous toutes leurs formes - paroles murmurées, sourires, gestes, bâillements - entre enfants ne s'arrêtent jamais. L'enseignant, quel que soit son niveau d'exigence, ne peut pas éviter de faire preuve de *tolérance* /…/. Il s'instaure alors une sorte de jeu entre le maître et ses élèves qui ressemble à un accord de fonctionnement simultané de deux systèmes antagonistes". Cet équilibre, tacitement négocié, est néanmoins plus ou moins réussi selon les classes, pour des raisons complexes et du fait d'enjeux identitaires et symboliques qui échappent souvent largement aux deux parties.

l'environnement scolaire. L'aura et l'autorité du maître de l'école Portail Rouge sont en partie expliquées par son âge (c'est un enseignant en fin de carrière), son rôle de directeur, et son ancienneté dans l'école (certains parents des enfants de notre échantillon l'avaient déjà eu comme enseignant quand ils étaient petits), alors que le maître de l'école Vercors est jeune, nouveau dans le métier (il n'a que deux ans d'ancienneté) et nouveau dans l'école (il n'était pas présent lors de l'étude 1 l'année précédente). Or, cette configuration n'est pas liée au hasard puisque l'école Portail Rouge est une école réputée tranquille (du fait, entre autres, justement, de sa mixité sociale) que les jeunes enseignants ne peuvent que rarement intégrer en début de carrière, alors que l'école Vercors voit défiler essentiellement de jeunes enseignants qui s'épuisent vite devant la difficulté de la tâche (le fait que l'école soit non-mixte défavorisée dans un quartier sensible augmente la perception de pénibilité du travail et le sentiment de dévalorisation de l'établissement ressenti par les enfants, les parents et les enseignants eux-mêmes).

En conséquence, l'enseignant qui connaît bien les familles et qui sait appeler tous les élèves par leurs prénoms dans la cour de l'école[337] parvient naturellement à instaurer un mode communicatif où son statut n'est plus à négocier, tandis qu'un maître nouvellement arrivé dans un établissement doit construire toute la relation maître/élève à partir de rien, ce qui s'avère d'autant plus problématique s'il est nommé dans une école où les enfants ne considèrent pas nécessairement la déférence dû à l'enseignant comme allant de soi.

Il ne nous semble donc pas incongru de postuler que des enfants scolarisés dans des écoles mixtes auront, d'une part, davantage l'occasion d'être entourés d'adultes référents plus exigeants sur la norme du fait de leur statut que dans une école socialement homogène défavorisée. Et, d'autre part, il est probable qu'ils auront aussi moins d'usages non-standard à l'égard de ces mêmes adultes puisque la plupart des enfants de l'école ne sont pas dans une situation familiale et sociale suffisamment douloureuse et difficile pour être en conflit permanent avec l'école et ses représentants, ce qui aura tendance à induire un comportement majoritaire plus pacifié et moins conflictuel avec les enseignants et les intervenants en général.

En outre, les effets de convergence et de halo ne sont pas à négliger : la manière de s'adresser à un jeune adulte est potentiellement plus informelle que la manière de s'adresser à un adulte plus âgé ayant une position sociale mieux reconnue, de même que les adultes en question ne s'adressent pas de la même manière aux enfants selon d'une part leur propre statut mais aussi leur perception du statut de l'enfant en face d'eux. L'existence d'effets croisés entraînant des usages plus informels tant du côté des adultes que des enfants est donc de ce point de vue à envisager. Et la tendance des adultes nouvellement nommés dans une école comme l'école Vercors peut aisément consister à se fondre dans *l'habitus* local d'une certaine familiarité entre élèves et enseignants, ce qui contribue à donner à ces enfants peu d'occasions d'interagir dans des échanges formels impliquant des pratiques standard.

Cette faible familiarité avec les variétés formelles due à des réseaux de socialisation trop homogènes et peu diversifiés pourrait permettre d'aborder avec un éclairage très différent ce

---

[337] Andréo (2005 : 159-160), à propos des problèmes d'autorité des agents précaires dans les collèges et lycées, décrit l'importance de ce genre de "détails" dans la gestion des relations adultes/élèves : "Il n'y a pas de sanction possible sans identification des élèves. L'ancienneté dans l'établissement confère, en outre, à certains pions /…/, un capital de relations héritées des années antérieures (les élèves inscrits depuis plusieurs années, les redoublants, la fratrie…)".

que déplorent les défenseurs de la thèse du déficit, à savoir la supposée faible capacité des enfants issus de milieux sociaux défavorisés à adapter leur registre dans des contextes communicatifs variés et leur maîtrise prétendument réduite des variétés légitimes. En effet, notre étude montre d'une part qu'il existe bel et bien de la variation stylistique chez les enfants socialement défavorisés, et que tous s'adaptent à leur interlocuteur, même si c'est dans des proportions différentes, et, d'autre part que des usages plus normés peuvent se développer plus largement dans des réseaux socio-scolaires peu ségrégués où les enfants sont amenés à entendre et à produire des variantes standard dans le quotidien de leurs interactions avec les autres, enfants et adultes.

Précisons toutefois que l'école Vercors était en pleine reconfiguration lorsque nous sommes allée y enquêter pour l'étude 3, des élèves hors secteur, de CE1, CE2 et CM1, souvent de milieux plus favorisés que ceux du quartier, ayant été nouvellement intégrés à l'école[338]. Les "grillons", ainsi nommés par l'équipe enseignante et, de ce fait, par les élèves, en référence à leur parcours musical aménagé, et les "lapins", les élèves du quartier ne suivant pas les cours de musique, semblaient s'ignorer, voire se rejeter mutuellement au sein de l'école, dans une ambiance parfois très lourde empreinte d'antagonismes ethniques[339]. Les CM2 que nous avons suivis étaient donc pour la première année de leur scolarité dans une classe socialement "mélangée", mais l'impression de deux clans "juxtaposés" était très prégnante dans la classe, tant spatialement qu'au niveau des interactions entre élèves. Cette configuration évoque le *tracking* à l'américaine, au sujet desquels Graham, Taylor *et al.* constatent d'ailleurs tout un ensemble d'effets pervers :

> "Imagine a multiethnic school with African American, white, Asian, and Latino students all fairly well represented. This level of racial/ethnic diversity theoretically should maximize the opportunity for students to form friendships outside of their own group. However, if schools adopt organizational practices, such as academic tracking, that limit the mixing opportunities of students, then the possible benefits of exposure to multiple ethnic groups will be compromised. Because African American and Latino students are more likely to be placed in lower ability tracks, whereas white and Asian students are more likely to be placed in higher ability tracks /.../, tracking can resegregate students by limiting cross-ethnic exposure even in ethnically diverse schools" (Graham, Taylor *et al.*, 2009: 397-398).

Cette forme de mixité scolaire qui n'est pas associé à de la mixité urbaine (puisque les enfants ne vivent pas ensemble dans le même environnement hors de l'école), nécessite donc sans doute plusieurs années de vie scolaire commune avant que des liens puissent se créer, et que l'opposition *eux/nous*[340], entre les enfants du quartier et les autres, puisse se dissiper. Il est en tout cas probable, du moins dans un premier temps, que cette version atrophiée et altérée de mixité socio-scolaire suscite un rejet encore plus marqué des variétés légitimes associées à la

---

[338] Lors de l'étude 1, seul un enfant de la classe de CM de l'école Vercors était issu d'un autre secteur, pour des raisons de santé, et il avait le même emploi du temps que les autres. En revanche, un an après, lors de l'étude 3, la composition de la classe avait quelque peu changé : l'école de la ville proposant précédemment les "options" musique ayant été fermée, quelques CM1 hors secteur avaient rejoint l'école Vercors et la classe de CM1/CM2, afin de suivre un parcours musical, avec un emploi du temps aménagé leur permettant de se rendre au conservatoire de musique sur le temps scolaire. Cette situation émanait d'une volonté politique délibérée d'introduction de la mixité sociale dans les écoles jugées les plus difficiles.

[339] D'après la directrice de l'école que nous avons interrogée à ce sujet, des actes de violence graves sur fond d'injures racistes ont même été déplorés.

[340] *Cf.* chapitre 4 pour un développement sur cette thématique de l'opposition *eux/nous*.

figure impopulaire du bon élève, avec la mise en place de stratégies de divergence visant à se démarquer de la catégorie des "grillons", ou autres "bouffons"[341].

En définitive, les résultats que nous avons obtenus peuvent s'expliquer de différentes manières et nous avons tenté de proposer quelques hypothèses explicatives :

- les enfants issus d'écoles socialement non mixtes auraient un éventail stylistique moins large que les autres du fait de la monotonie sociale de leurs réseaux de relations ;
- ces mêmes enfants seraient davantage en conflit avec les institutions, ce qui pourrait s'exprimer, entre autres, par un respect moins inconditionnel des normes de politesse et autres conventions communicatives imposées par les adultes.

En effet, les écoles ségréguées comme l'école Vercors[342] ont tendance à cristalliser un certain nombre de mal-être sociaux liés à la pauvreté, au manque de mobilité sociale et à la stigmatisation des populations qui y vivent[343]. Ces éléments sont autant de facteurs propices à la crispation identitaire de certains enfants et à des attitudes parfois peu conciliantes envers l'école et ses représentants, ces derniers pouvant être vus comme des garants un peu trop rigides des contraintes de l'institution et des gardiens parfois trop zélés de la norme prescriptive fréquemment en lutte contre certains usages familiaux et vernaculaires.

Afin d'explorer plus avant ces hypothèses interprétatives issues des traitements quantitatifs, le chapitre 4 propose une exploitation plus qualitative des données recueillies auprès des 8 filles ayant fait l'objet de la présente étude. Les interactions recueillies dans différents contextes communicatifs monolingues seront mises en perspective avec quelques réflexions issues de la recherche sur le plurilinguisme, dans le but d'interroger le parallèle, souvent invoqué mais rarement questionné à partir de données empiriques, entre les stratégies de *style-shifting* et de *code-switching*.

---

[341] Axiologique négatif utilisé par certains adolescents pour désigner ceux qui "restent à l'extérieur du groupe central, ne participent pas à sa culture et ignorent ou connaissent mal ses codes relationnels" (Lepoutre, 1997 : 112).

[342] Rappelons que, vu le caractère encore largement ségrégatif de l'école Vercors malgré la tentative d'introduction d'une certaine mixité se traduisant par une répartition différente des milieux sociaux dans la classe de CM par rapport à la première année où nous y avons enquêté, nous avons décidé de ne pas modifier notre protocole et nos hypothèses pour l'étude 3, ne jugeant pas qu'il s'agissait d'une mixité sociale "effective" comme à l'école Portail Rouge où les enfants sont socialement "mélangés" depuis l'école maternelle, avec des familles habitant toutes le même quartier.

[343] D'ailleurs, la mauvaise réputation de l'école a entraîné une diminution drastique des effectifs des classes musicales grenobloises entre la période où elles étaient situées dans une école à part, dédiée à ce parcours, et le moment où elles ont été déplacées à l'école Vercors, ce qui montre que l'intérêt pour l'éducation musicale cachait aussi une stratégie socio-scolaire.

# CHAPITRE 4 : ANALYSER LA *SOUPLESSE STYLISTIQUE*

Alors que les recherches sur les alternances codiques prennent depuis longtemps en compte la dimension stratégique de la communication, la recherche sur la variation stylistique explore depuis peu cette dimension d'*initiative*. Aussi, l'avance prise dans ce domaine par les travaux sur le plurilinguisme devrait-elle nous permettre d'aller plus loin dans la compréhension du phénomène de *souplesse stylistique*.

Ce chapitre vise donc une mise en perspective des deux processus, à la fois au plan théorique et empirique, ainsi qu'une investigation plus qualitative des représentations et des pratiques stylistiques des enfants de notre échantillon, afin d'explorer plus avant les stratégies verbales en jeu dans l'usage des différents styles. Cette réflexion complète ainsi celle des deux chapitres précédents, en explorant de manière croisée les *dires* et les *faires* des individus (Billiez & Millet, 2001) dans une optique micro-sociolinguistique permettant de nuancer et de compléter les traitements quantitatifs effectués précédemment.

## I. CADRAGES THÉORIQUES : *STYLE-SHIFTING*, *STYLE-SWITCHING* ET *CODE-SWITCHING* : CE QUE NOUS APPREND LA RECHERCHE SUR LE PLURILINGUISME

### I.1. Un retard dans l'évolution théorique, malgré un parallèle ancien

Nous nous proposons d'apporter quelques éléments de réponses à deux séries de questions[344] : est-il pertinent de faire un parallèle entre l'étude des *parlers plurilingues* et l'étude de ce que l'on pourrait appeler les *parlers pluristyles* ? Et quels types de parallèles peut-on faire ?

Sans prétendre nous livrer à un panorama exhaustif, nous allons mettre en évidence quelques aspects convergents concernant l'évolution des conceptions des *parlers plurilingues* et *pluristyles*, évolution qui nous est apparue comme relativement similaire.

Depuis de nombreuses années, le parallèle entre alternance de langues et de styles est évoqué, sans avoir jamais été interrogé dans le détail. Duranti explique par exemple :

> "What in some communities might result in a shift from one language to another (e.g. from English to Spanish, from a local vernacular to a pidgin), in some other communities might result in a shift from one style or register to another (e.g. from authoritarian to egalitarian, from distant to familiar, from ritual to casual). Even within monolingual communities, in other words, different groups and different individuals within a group may use or switch between what Hymes (1974) called different *ways of speaking*, a term inspired by Whorf's *fashions of speaking*" (Duranti, 1997: 82).

[344] Les sections suivantes reprennent et complètent une réflexion menée par Buson & Billiez (à paraître).

En effet, les rapprochements possibles sont nombreux, même dans le champ de l'acquisition :

> "The bilingual child's language socialization can illuminate aspects of language development in general and illustrates the parallels that can be drawn between monolingual and bilingual development" (Kasuya, 2002: 321).

Youssef, dans son étude sur l'acquisition bilingue chez un enfant de 2 ans qui, dès cet âge, s'avère capable d'adapter ses choix de langues à son interlocuteur, présente même clairement les phénomènes d'acquisition de la variation stylistique et du *code-switching* comme concommittents :

> "the acquisition of stylistic awareness and the specification of appropriate linguistic behavior to accommodate it is associated with the acquisition of forms *per se*" (Youssef, 1991: 96).

Il est d'ailleurs remarquable de constater que, pendant longtemps, l'alternance des langues a été abordée à travers une conception d'un bilinguisme parfait, équilibré, avec des choix de langues bien séparés et où le véritable bilingue pouvait à tout moment et en toutes circonstances s'exprimer dans l'une ou l'autre langue. Selon cette conception, le locuteur au bilinguisme inégal ne pouvait manifester dans son parler que des *alternances d'incompétence* dans l'une des deux langues. En revanche, aujourd'hui, ces types d'alternances sont plutôt envisagés dans leur complémentarité et les choix et alternances de langues le sont en termes de stratégies. Or, on trouve en miroir une évolution convergente du côté de la variation stylistique, avec, au départ, une conception de l'alternance des registres impliquant des variétés bien séparées, que certains locuteurs, ceux des classes supérieures en l'occurrence, seraient seuls en mesure d'utiliser.

Le refus de qualifier de bilingue un locuteur qui n'a pas une maîtrise parfaite / complète des deux langues est donc à mettre en parallèle avec les conceptions du locuteur unistyle des classes populaires, enfermé dans un seul registre[345]. On a alors affaire à une conception séparative des langues et des niveaux de langues qui tiennent à des préjugés évoqués par Gadet & Varro :

> "Un vieux préjugé en a fait [du bilinguisme] un phénomène exceptionnel, lié à l'idée qu'il faut que la maîtrise des deux langues soit à la fois parfaite et équilibrée dans différentes fonctions, ce qui est rarement le cas. C'est là un effet d'une réflexion partant des langues et non de la personne et de son répertoire, et un effet d'une conception puriste /…/ que de penser les deux langues du bilingue comme clairement séparées, et le bilinguisme comme la juxtaposition de deux unilinguismes" (Gadet & Varro, 2006: 11).

Ces préjugés ont la vie dure et circulent aussi dans le cadre scolaire : le fait de considérer que le monolinguisme est la norme, voire l'idéal, et le plurilinguisme l'exception, voire la déviance, est à rapprocher de l'idéologie normative scolaire selon laquelle "bien parler" signifie parler en langage soutenu, et non maîtriser une vaste gamme de styles permettant de s'adapter aux différents contextes communicatifs. La crainte chez les classes moyennes ou favorisées de la "contamination" langagière dans les environnements scolaires mixtes est donc à rapprocher de la méfiance qu'inspirent encore certains types de bilinguismes et de la conception des "conteneurs" (Gadet & Varro, 2006) selon laquelle ce qui est gagné dans une langue est perdu pour l'autre.
Les recherches actuelles ont néanmoins permis aux représentations d'évoluer. Aujourd'hui, les

---

[345] Les notions de *codes élaboré* et *restreint* chez Bernstein (1975 [1971]) seraient ainsi à rapprocher, du côté des travaux portant sur le bilinguisme, de la notion de *bilinguisme soustractif*, et de *semilinguisme*.

conceptions savantes envisagent les ressources langagières et stylistiques au sein du répertoire communicatif de chaque locuteur. Alors que les parlers mixtes (avec l'idée de mélange, vu négativement au départ, de deux entités stabilisées) sont désormais envisagés comme des *parlers bi-plurilingues*, la conception en registres homogènes laisse maintenant place à ce que l'on pourrait appeler, en miroir, le *parler pluristyle*.

Au final, les conceptions issues des recherches sur le plurilinguisme semblent précurseurs par rapport aux études dédiées à la variation stylistique. Depuis Gumperz (1964), il est établi que le locuteur est actif et qu'il utilise de manière consciente ses ressources langagières comme une stratégie verbale, idée qui fait son chemin dans le champ de la variation stylistique :

> "Similar to the distinction made by Blom & Gumperz 1972 for *code-switching*, which opposes responsive and metaphorical *code-switching* (where the latter is not dictated by the situation), oppositions were made between *responsive* and *initiative* style" (Gadet, 2005: 1356).

Il faut néanmoins attendre les années 90 pour voir apparaître l'idée de *speaker design approach* selon laquelle les choix stylistiques ne sont pas uniquement des phénomènes réactifs (variation en réponse au degré de formalité de la situation ou à l'auditoire) :

> "Under speaker design approaches, stylistic variation is viewed not as a reactive phenomenon but as a resource in the active creation, presentation, and re-creation of speaker identity" (Schilling-Estes, 2002: 388).

On peut d'ailleurs dans cette optique mettre en perspective les propos de Gumperz (1989b) et de Schilling-Estes (2002) :

> "Une telle commutation [le *code-switching*] a d'importantes fonctions communicatives et comporte des significations qui, à bien des égards, sont semblables à celles des choix stylistiques dans les situations monolingues" (Gumperz, 1989b: 111).
> "People utilize stylistic resources, not only to indicate relatively longstanding group affiliations and personal attributes but also to make temporary meanings in ongoing interaction, in other words, to accomplish various conversational purposes" (Schilling-Estes, 2002: 390).

Les chercheurs dans le domaine du plurilinguisme ont, en effet, dans une perspective interactionnelle, relevé de multiples fonctions et motivations du *code-switching*. Nous en avons sélectionné quelques-unes que nous avons regroupées sous deux grandes catégories :

- d'une part, la dichotomie inclusion *vs* exclusion qui se traduit par la volonté de construire une image de soi, de revendiquer une identité, de se rapprocher d'une identité sociale valorisée, de s'identifier au moins temporairement à un groupe ou de s'en distancier,
- et, d'autre part, la relation dialogique entre convergence et divergence, suivant laquelle le locuteur agit pour modifier la relation interpersonnelle, pour entrer ou non en connivence avec son interlocuteur.

Cette conception relativement récente du style comme initiative, comme ressource permettant de créer du sens social au cours de l'interaction, avec des choix opérés par un locuteur acteur cherchant à converger ou à se distinguer de son interlocuteur, est donc maintenant parfaitement en cohérence avec l'optique qui prévaut dans les contextes plurilingues.

Notons toutefois que le plurilinguisme est aujourd'hui appréhendé sous ses aspects dynamiques, faisant l'objet de multiples reconfigurations au cours de la biographie des locuteurs[346] et étant pleinement ancré dans les usages, c'est-à-dire envisagé sous l'angle de la variabilité de ce que fait le locuteur dans des interactions situées. Sous cet abord dynamique, le retard est encore accusé du côté du *parler pluristyle*. De nombreuses questions restent en effet en suspend, dont les deux suivantes :

- Le répertoire stylistique du dit monolingue se reconfigure-t-il tout au long de la vie comme c'est le cas du répertoire plurilingue ?
- Peut-on acquérir ou perdre un style ?

Autant de domaines de recherches encore aujourd'hui peu explorés. C'est pourquoi, si, comme nous l'avons supposé, les deux champs de recherche méritent d'être rapprochés, il convient néanmoins d'apporter quelques nuances à cette comparaison.

## I.2. Comment combiner les deux approches ?

Une première différence essentielle entre les deux domaines variationnels est qu'il semble y avoir une plus grande difficulté pour les locuteurs à se représenter et à identifier le *style-shifting* par rapport au *code-switching*, dont la conscience est plus prégnante. Milroy & Gordon recensent d'ailleurs, parmi d'autres éléments différenciateurs, cet écart potentiel dans le degré de conscience de la variation :

> "Bilingual or bidialectal switching is usually a more visible process than monolingual style-shifting, and there are certainly some crucial differences between style-shifting and code-switching processes with respect to factors such as levels of speaker awareness, the linguistic practices in which speakers engage, and the linguistic materials which they can access for socialsymbolic purposes" (Milroy & Gordon, 2003: 198).

Pour le *code-switching*, au niveau des représentations, les langues sont nommées comme des systèmes distincts, et les enfants conçoivent assez bien le mélange de ces systèmes : des éléments qui appartiennent à un système, des éléments qui appartiennent à l'autre et des éléments de l'*interlecte*, du *continuum*, qu'ils sont nombreux à désigner sous le terme "mélange" (Dabène & Billiez, 1984 ; Sabatier, 2004). Pour le *style-shifting,* en revanche, les styles, quand ils sont nommés, ce qui est rare[347], le sont comme des variétés étanches, et la notion de *mélange de styles* n'est jamais évoquée par les locuteurs, ce qui pourrait signifier que, pour eux, le mélange des styles serait plus complexe à concevoir que le mélange des langues.

La conception non experte rejoindrait ici la conception du linguiste en ce sens qu'il n'y a en effet pas de mélange de styles à proprement parler, juste, tout au plus, une congruence de traits dans le discours, où la simple occurrence d'un trait saillant susceptible de porter des

[346] Sur cette thématique, voir par exemple Coste, Moore *et al.* (1997), Billiez & Lambert (2005), ou encore Thamin & Simon (2009).

[347] Très peu d'élèves y font référence spontanément : rappelons par exemple que seuls 2 enquêtés sur 196 emploient le terme de "langage soutenu", pourtant fréquemment utilisé dans les manuels scolaires.

connotations sociales très fortes, peut induire, en réception, un changement de style pour un auditeur donné, dans un contexte donné[348].

De même, l'idée d'alternance de langues en tant qu'entités distinctes et discrètes a largement été remise en question, la notion de *continuum* étant essentielle dans les recherches sur les *parlers plurilingues*. Cette notion de contraste, en accord avec les représentations des locuteurs, a pourtant perduré jusque dans la terminologie (*switch*) :

> "The main function of code-switching here is to create *contrast* (Giacalone Ramat, 1995). Code-switching between similar languages, for example, standard variety and dialects /.../ is supposed to be different and is thus labeled for example, *code shifting*" (Cantone, 2007: 60).

Elle ne semble néanmoins pas réellement fondée au plan linguistique, comme le font remarquer Milroy & Gordon :

> "In their influential account of patterns of switching between standard and dialect codes in northern Norway, Blom and Gumperz (1972) point out that social actors' perceptions of code discreteness do not necessarily correlate with analyst notions of linguistic discreteness. They show that morphological and phonological forms characteristic of Bokmål (the standard) and Ranamål (the dialect) can be analyzed quantitatively as variables lying on a continuum between these two reference points in much the same way as the variables implicated in monolingual style-switching" (Milroy & Gordon, 2003: 198).

La manière dont les locuteurs sont capables d'appréhender les deux phénomènes sont donc apparemment différentes entre le *code-switching* et le *style-shifting*, avec des locuteurs plurilingues ayant une conscience forte des variétés et une certaine représentation du mélange, et des locuteurs monolingues qui le conçoivent difficilement, et pour cause. Malgré cela, la réalité des phénomènes d'alternance reste comparable, avec au final une prédominance probable du *shift* (changement sous la forme de glissement entre deux codes, passant potentiellement par des éléments du *continuum*) sur le *switch* (commutation fortement contrastée entre entités discrètes) dans les deux contextes.

Des nuances persistent, entre autres du fait que les langues en jeu dans les alternances sont souvent mieux décrites, mieux connues et mieux définies que les styles, dont aucune description linguistique n'a encore été menée à ce jour, leur hétérogénéité semblant poser des problèmes plus vastes encore que pour les langues en contact et les *continua* linguistiques qui en résultent. Cette difficulté plus grande à appréhender la nébuleuse stylistique, perçue comme un phénomène plus "flexible", est d'ailleurs déjà pointée par Gumperz en 1964 :

> "The concept of verbal repertoire allows us to deal with speech communities of all types. Monolingual and multilingual repertoires can be analyzed within the same general framework. They differ in internal grammatical diversity and more importantly in the co-occurrence rules. In multilingual repertoires, co-occurrence rules tend to be more rigid. /…/ The monolingual repertoires, on the other hand, show a greater degree of flexibility" (Gumperz, 1964: 141).

Cette comparaison entre les pratiques plurilingues et pluristyles nous permet toutefois de préciser certains fonctionnements de la variation stylistique, dans la mesure où, si le *shift* peut être une manière de qualifier la généralité du phénomène, comme changement au sens large, sans précision sur les modalités de ce glissement, la notion de *switch* peut aussi être une notion

[348] *Cf.* les *contextualisation cues* chez Gumperz (1982).

utile à la description du style, en tant que cas particulier de variation où le contraste observé est plus marqué. Dans nos analyses, nous convoquerons donc cette notion de *commutation stylistique* (*style-switch*) pour qualifier des moments de "ruptures" stylistiques[349]. En effet, cette notion de *rupture* n'est pas guidée par l'observation et la reconnaissance de traits linguistiques caractéristiques d'une variété, puisque l'on peine à les catégoriser dans un style de manière définitive, et qu'ils sont rarement absolument congruents ou parfaitement co-occurrents, comme le rappelle d'ailleurs Lefebvre lorsqu'elle compare les notions de *code-switch* et de variation stylistique :

> "Dans le cas présent [(étude de Gumperz, 1968)], les codes linguistiques sont facilement identifiables, les trois langues en présence ayant des grammaires et des lexiques distincts. /…/ l'isolation des styles pose des problèmes méthodologiques et théoriques importants dans les communautés unilingues" (Lefebvre, 1983: 314).

Selon Giles (2001), il serait même envisageable qu'un changement de style ne puisse être identifié comme tel que par le récepteur, la reconnaissance par l'expert de telle ou telle marque supposément caractéristique d'un glissement stylistique ne constituant pas un *style-shift* à proprement parler.

Malgré tout, l'idée de *commutation* peut se justifier en prenant appui sur le contexte et sur les infléchissements stylistiques qui découlent de l'intention communicative d'un locuteur en particulier, dans le cas d'un changement brutal de rôle social endossé ou encore dans le cadre du discours rapporté.

Au final, ce n'est sans doute pas un parallèle qu'il faudrait faire entre *code-switching* et *style-shifting*, puisque, par définition, les parallèles ne sont pas destinées à se rencontrer. Les changements de langues et de styles relèvent du même processus, si ce n'est que les langues peuvent occasionnellement être perçues comme discrètes et donc se mélanger, ce qui n'est pas le cas des styles, *a priori* intrinsèquement hétérogènes et constitutivement mélangés. Le recours aux notions de *répertoire* et de *ressources langagières* utilisées pour créer du sens social dans l'interaction permettent de résoudre en partie cette difficulté à associer les deux phénomènes. Certains auteurs semblent combiner les deux phénomènes en faisant du monolinguisme un cas particulier du plurilinguisme, et donc du *parler pluristyle* un cas particulier du *parler plurilingue*, comme chez Auer (1995), pour qui les changements de registres seraient l'un des "lieux conversationnels" où se manifeste l'alternance codique chez le plurilingue. Néanmoins, si en termes de ressources, l'inclusion se fait dans ce sens, il nous semble qu'en termes de processus et de fonctions communicatives, la notion de *style* revêt un potentiel plus inclusif que celle de *langue* ou de *code*, en cela qu'elle permet de décrire l'ensemble des phénomènes d'alternances socialement signifiantes et signifiées par des choix langagiers quels qu'ils soient. Par exemple, le fait que les locuteurs plurilingues eux-mêmes ne soient pas unistyles dans les différentes langues utilisées renforce l'idée d'un

> "rapprochement entre la fonction stylistique des variétés linguistiques dans une communauté unilingue et la fonction stylistique des différentes langues à l'intérieur d'une communauté multilingue /…/ [et encourage à militer] en faveur de l'élaboration d'une notion de style qui permette d'inclure les deux types de données" (Lefebvre, 1983: 317).

---

[349] Notons que quelques rares auteurs comme Ainsworth-Vaughn (1990) utilisent le terme *de style-switch* pour désigner ce qui est communément appelé *style-shift*, sans apporter de nuance particulière.

Dans cette perspective, le *code-switching* serait simplement, pour les locuteurs plurilingues, une ressource supplémentaire dans le processus global de *style-shifting* qui permet à tous les locuteurs, monolingues ou plurilingues, de manifester une stratégie communicative.

# II. LA *SOUPLESSE STYLISTIQUE* : METTRE EN PERSPECTIVE LES REPRÉSENTATIONS ET LES PRATIQUES DANS DES ANALYSES QUALITATIVES

Pour les ethnométhodologues, afin de mieux comprendre "l'ordre social", il convient de mener deux types d'analyses : d'une part, celles des processus en jeu lors des interactions sociales, par l'enregistrement des pratiques langagières, et, d'autre part, celles des représentations que les locuteurs se font des situations qu'ils vivent (Garfinkel, 2007). Même si, du fait de contraintes d'accès au terrain, nous n'avons pas réellement pu mettre en perspective les pratiques des enfants et leurs réflexions sur ces mêmes pratiques, nous allons tenter, dans cette partie, d'établir des ponts entre les deux dimensions, par le biais d'analyses de jeux de rôles, de conversations ordinaires, et de représentations recueillies sous la forme de *discours sur* ou de choix stylistiques révélateurs de certaines conceptions de la variation. En effet, les représentations peuvent aussi transparaître de certaines pratiques, comme le note Duranti :

> "I will then introduce the notion of metalinguistic awareness and show that certain aspects of meaning that cannot be captured by studying speakers' intuitions can be captured when we examine spontaneous language use, especially conversational discourse" (Duranti, 1997: 162).

Si les conversations quotidiennes saisies sur le vif constituent le cœur des pratiques enfantines que nous avons observées, d'autres types de productions, qu'il faut généralement susciter et provoquer, peuvent aussi nous renseigner sur l'éventail stylistique des enfants : c'est le cas des jeux de rôles mettant en scène la variation et/ou parodiant des personnages de prestige (Blanche-Benveniste, 1998 ; 2003) qui peuvent, comme le note Hoyle (1998), révéler des compétences sous-estimées[350].

## II.1. Les jeux de rôles : à la frontière entre représentations et pratiques

Comme le note Bautier, certaines productions enfantines sont de bons révélateurs des représentations, à travers les adaptations effectuées en fonction du contexte et de l'interlocuteur :

> "dans la mesure où les discours produits le sont pour le destinataire, mais tel que le locuteur se le représente, et que l'on peut faire l'hypothèse que c'est cette représentation qui oriente le comportement linguistique, en analysant les productions, on peut supposer avoir accès aux différentes représentations des situations" (Bautier, 1990: 262).

[350] Notons que les recherches sur le langage surveillé en situation de parodie impliquent généralement des enfants de milieux favorisés ou intermédiaires (Slosberg Andersen, 1990, Hoyle, 1998, Blanche-Benveniste, 2003), et que nous avons accès à peu de données comparatives pour des enfants de milieux défavorisés.

De plus, la capacité à imiter une façon de parler nécessite à la fois une certaine conscience, ou semi-conscience, du sens social véhiculés par le style et en particulier un certain nombre de traits saillants susceptibles de les caractériser, et des habiletés pragmatiques pour les implémenter en contexte :

> "In order to do so [imitate some speech styles], they [children] must have both receptive and active competence of a number of perceptually distinctive features - those which effectively set styles off as distinct speech categories" (Kristiansen, 2008: 60).

Une première série d'improvisations contrôlées, suscitées lors de l'étude 1, sera donc analysée dans cette optique. Les jeux de rôles issus de l'étude 3 seront en revanche étudiés dans une perspective mixte d'analyse des représentations et des compétences langagières effectives :

> "La langue de prestige ne peut se manifester que dans des situations adéquates. Et c'est là qu'on verra intervenir la parodie, qui permet de simuler des situations de prestige et de déclencher les marques de langage de prestige qui en dépendent" (Blanche-Benveniste, 2003).

## II.1.1. La mise en scène du blouson perdu

Si, comme nous l'avons vu au chapitre 2, les analyses des improvisations contrôlées ont été intégrées aux analyses concernant l'indice Ri, nous allons ici faire un point rapide sur les observations marquantes qui émanent des productions des 8 filles lors ce ces simulations d'échanges. Ces productions ne sont bien sûr pas comparables aux pratiques ordinaires des enfants, d'autant plus que la mise en scène de ces jeux de rôles reste très sommaire et n'implique aucun interlocuteur réel. C'est pourquoi les analyses que nous allons mener dans cette section seront traitées dans une perspective mixte entre le niveau représentationnel et procédural, les productions des enfants permettant de révéler une certaine conscience de la variation, ainsi qu'un usage potentiel de cette variation, mais pas un usage réellement représentatif de leur quotidien.

| | **... à un copain** | **… à ta maman** | **… à un monsieur dans la rue** |
|---|---|---|---|
| **Marianne** | t(u) as pas trouvé mon blouson pa(r)c(e) que là j(e) l'ai perdu< | maman j'ai perdu mon blouson j(e) le r(e)trouve pas - est-c(e) que tu l'aurais pas r(e)trouvé< | ex[s]cusez-moi de vous déranger est-c(e) que vous avez pas vu un blouson< |
| **LauraG** | t(u) as pas vu mon blouson< | [j(e) sais pas] maman j'ai perdu mon blouson tu peux m'aider à l(e) retrouver< | monsieur vous aur(i)ez pas vu un blouson s'il vous plaît< |
| **Morgane** | est-c(e) que t(u) aurais vu mon blouson par ici< | est-c(e) que t(u) as vu un blouson dehors< | vous avez vu mon blouson en dehors d(e) l'école< |
| **Lilia** | Ophélia s'(il) te[o] plaît est-c(e) que t(u) aurais pas vu ma veste< | [j(e) sais pas pa(r)c(e) qu'après e(lle) va m'engueuler] maman j'ai perdu ma veste et j(e) sais pas où elle est - tu l'aurais pas vue dans l(e) préau ou tu peux pas m'aider à la chercher< | ex[s]cusez-moi monsieur est-c(e) que vous aur(i)ez pas vu une veste par exemple noire< c'est la mienne est-c(e) que vous pouvez m(e) la rendre< |

Tableau 38 : Improvisations contrôlées pour l'école Portail Rouge

| | ... à un copain | … à ta maman | … à un monsieur dans la rue |
|---|---|---|---|
| **Dahlia** | est-c(e) que t(u) as pas vu un blouson un blouson bleu foncé< | maman j'ai perdu mon blouson bleu [et après ma mère e(lle) m'engueule], c'est pas d(e) ma faute j(e) l'avais laissé au porte-manteau - viens avec moi et tout et après j(e) le cherche | monsieur est-c(e) que vous avez vu un blouson su(r) l(e) trottoir ou à côté< |
| **Mélissa** | j'ai perdu mon blouson est-c(e) que tu l'as pas vu< | maman est-c(e) que t(u) as vu mon blouson< | excusez-moi d(e) vous déranger monsieur est-c(e) que vous aur(i)ez vu un blouson< [et j(e) (l)ui dis comme il est] |
| **Abir** | t(u) aurais pas vu mon blouson< j(e) l'ai perdu | maman t(u) as pas vu mon blouson< j(e) le cherche partout depuis tout à l'heure - tu (v)eux pas m(e) dire où il est< | monsieur vous étiez pas là tout à l'heure< j'ai perdu mon blouson il est rose avec des rayures violet(tes) et j'aimerais bien l(e) retrouver sinon sinon après j(e) vais m(e) faire encore gronder |
| **LauraS** | e(x>s)cuse-moi est-c(e) que t(u) aurais pas vu mon blouson< | maman est-c(e) que t(u) aurais pas vu mon blouson< | ex[s]cusez-moi d(e) vous déranger est-c(e) que vous aur(i)ez pas vu mon blouson< |

Tableau 39 : Improvisations contrôlées pour l'école Vercors

Remarquons tout d'abord que de nombreuses marques d'atténuations peuvent être relevées dans ces formulations de demandes. La tournure négative est, par exemple, employée au moins une fois par chaque enfant, excepté Morgane, qui est aussi la seule à ne pas faire précéder sa requête à la mère par "maman". De même, elle est la seule à ne pas préparer sa question à l'adulte inconnu par un terme d'adresse ("monsieur"), ou une formule d'excuse ("excusez-moi d(e) vous déranger"), ou les deux. En parallèle, seuls deux enfants, Lilia, et LauraS, introduisent leur demande à un copain par un terme d'adresse ou une formule d'excuse. Le conditionnel est utilisé par 4 enfants sur 8 dans les adresses à un pair, par 3 enfants sur 8 pour les adresses à la mère, et par 5 enfants sur 8 dans les adresses à un inconnu. Néanmoins, aucun élève n'utilise la forme standard pour la deuxième personne du pluriel : "auriez" est systématiquement prononcé "aur(i)ez". Notons que sur l'échantillon total des 196 enfants, 27 enfants sur 95 utilisant le conditionnel avec "vous" emploient la forme correcte, soit moins de 30%, ce qui semble indiquer que cette forme n'est pas encore acquise par tous à cet âge.

En considérant ces 8 extraits, il apparaît que seules 2 filles n'affichent pas une grande variation stylistique entre les deux requêtes plutôt informelles et la troisième plus formelle. Il s'agit de Morgane et de Dahlia, qui, en dehors du vouvoiement[351], ne formulent pas une demande clairement plus polie à l'interlocuteur inconnu. Morgane semble même aller *decrescendo* dans le degré d'attention portée au discours, puisqu'elle utilise le conditionnel et le questionnement en "est-ce que" pour un pair et pas pour un adulte non familier.

[351] Notons que le vouvoiement semble être pour tous un trait prototypique des adresses à un adulte non familier. Lors d'une séance en classe où les enfants écoutent la radio de l'école, Lilia réagit immédiatement au tutoiement d'un élève interviewant une professeur des écoles stagiaire : " il la tutoi:e*".

En revanche, les 6 autres élèves concernées modulent visiblement leurs productions en fonction du destinataire, avec plus ou moins de modifications selon les cas. Pour le destinataire non familier, LauraS utilise une formule d'excuse, ainsi que Marianne et Lilia, qui ont, de plus, recours à la tournure "est-ce que". LauraG utilise le conditionnel et la formule de politesse "s'il vous plaît", Mélissa une longue formule d'excuse ("excusez-moi d(e) vous déranger monsieur") ainsi que le conditionnel. La production de Abir est difficilement comparable terme à terme avec celle des autres, étant donné qu'elle choisit de relater les événements d'une façon un peu plus originale ; malgré cela, le simple choix du terme "gronder" dénote une surveillance certaine.

Ces courtes improvisations contrôlées montrent bien, au moins chez 6 des 8 filles, un certain degré de conscience de la variation stylistique, même s'il n'est pas possible de savoir, ne s'agissant pas de données déclaratives, si cette conscience est de l'ordre du méta- ou de l'épi-pragmatique. Nous ne pouvons rien déduire non plus concernant des productions en situation ordinaire, mais ces extraits révèlent la capacité, au moins potentielle, à adapter son discours au destinataire, en termes de formules de politesse tout du moins.

En revanche, il nous semble que les jeux de rôles que nous allons maintenant décrire, et qui ont été organisés en petits groupes sous la forme d'une activité "décrochée" d'environ une heure par école, sont davantage représentatifs d'une forme d'interaction authentique : si les improvisations contrôlées fournissent essentiellement des informations sur les représentations de la variation, les mises en situation de lecture partagée et de présentation journalistique sont en partie représentatives de certains genres oraux et des pratiques qui leur sont associées : raconter une histoire et relater un événement en public. Ces parodies de personnages dits de prestige (Blanche-Benveniste, 2003), en l'occurrence d'une enseignante et d'un journaliste, devraient permettre d'approcher plusieurs des compétences langagières associées aux styles formels[352].

### II.1.2. La mise en situation de la lecture offerte et du journal télévisé : raconter Barbe Bleue comme le ferait la maîtresse, et un événement comme le ferait un journaliste

Ces jeux de rôles ont mis en scène les 5 filles de chacune des écoles en situation de récit[353], pour lequel la consigne était de raconter à la manière d'une maîtresse, puis de prise de parole

[352] Il peut paraître incongru de qualifier *a priori* de *formels* ou *informels* des styles avant même de les avoir analysés. Dans ce contexte précis, il s'agit d'un raccourci terminologique dont l'extension pourrait être "styles associés à des situations requérant un certain niveau de formalité", dans la mesure où notre présupposé est que la parodie de "personnages de prestige" induit une manière de parler plus surveillée. Cette précision n'est bien sûr pas satisfaisante en cela qu'elle prend appui sur un terrain non stabilisé, celui de la caractérisation de la formalité de la situation. Avant d'aborder plus spécifiquement cette question centrale et problématique dans la conclusion/discussion, nous qualifierons, faut de mieux, de *formelles* les manières de parler qui nous paraissent relever d'une attention particulière portée au discours, et d'*informelles* les prises de parole qui ne semblent pas faire l'objet d'une volonté de surveillance spécifique, tout en étant consciente du caractère largement imparfait et impressionniste de ces dénominations.

[353] Ces jeux de rôles ont impliqué 10 filles, puisqu'ils ont été conçus avant que nous ne décidions de réduire l'échantillon de l'étude 3 à 4 enfants par école. Nous n'analyserons cependant que les productions des 8 élèves habituelles.

publique, où l'objectif était de présenter un événement comme dans un flash spécial d'actualité. Nous avons choisi des jeux de rôles monogérés, afin de limiter les compétences requises à l'usage d'un style formel, sans ajouter la difficulté liée à la gestion de l'interaction :

> "Playing a role (pretend or otherwise) involves (at least) two major tasks accomplished through language. First, the performer must display mastery of the appropriate register by producing the sorts of linguistic forms and the speech actions typical of the role /.../. Second (and simultaneously), the performer must attend to any co-participants. The first of these tasks might be thought of as a cognitively based individual one and the second as an interactional one" (Hoyle, 1998: 47).

Pour la première mise en situation, un album sans texte de Barbe Bleue[354] leur a été proposé, avec des gommettes de couleurs pour signaler les passages de relais d'une élève à l'autre et ainsi minimiser les interventions parasites lors de l'enregistrement qui devait se faire d'une seule traite. Les enfants de l'école Vercors ayant déjà travaillé sur ce conte, nous avons ajouté une phase de familiarisation pour mener à bien cette activité à l'école Portail Rouge. Le contenu de l'histoire a donc été abordé avant de lancer le jeu de rôles à proprement parler, afin de s'assurer que l'histoire était connue de tous les enfants. Pour compléter cette phase de familiarisation avec le conte, et suite à l'enthousiasme qu'a suscité l'activité, nous avons également effectué deux enregistrements au lieu d'un seul à l'école Vercors.

La seconde mise en situation s'appuyait sur une série de photos parmi lesquelles les enfants devaient sélectionner celle qui les inspirait le plus afin de la présenter à leur auditoire. Les élèves passaient donc chacune à leur tour, assises sur une chaise devant les autres.

Afin d'identifier les procédés mis en place par chaque enfant, nous analyserons les productions séparément[355]. Notre objectif est de rechercher les marques d'attention portée au discours, révélatrices en termes de représentations des styles surveillés, ainsi que leur actualisation en contexte, afin de mieux appréhender les compétences stylistiques des enfants lorsqu'un style formel est requis, et de les mettre ensuite en perspective avec les productions formelles authentiques recueillies dans les enregistrements écologiques.

### II.1.2.1. À l'école Portail Rouge : des marques évidentes et nombreuses de surveillance, malgré une actualisation parfois aléatoire des formes standard

#### *II.1.2.1.1. Lilia*

Les extraits (96) et (97) correspondent au récit de Lilia :

> (96) [1er passage] : il était une fois< - un monsieur qui se nommait Barbe Bleue - i(l) voulait prendre pour époux une jeune fille -- sa maman lui montr- lui montre une photo de s- de Barbe Bleue pour qu'elle se marie avec lui -- au moment de la cérémonie - il lui "metta" l'alliance pour la prend(re) pour époux
>
> (97) [2ème passage] : elle entra dans la pièce< - et elle était choquée de voir plein de femmes pendues< et tuées dans une pièce - Douce< f- "fesa" tomber la p(e)tite clé dans le sang< - pa(r)c(e) qu'elle était très surpris - Douce essaya de laver - de laver la clé dans l'eau frotta frotta frotta< mais le sang ne partait plus

---

[354] Perrault, illustrations de J. Claverie (2002). *La Barbe Bleue.* Paris: Gallimard. Folio Cadet.

[355] *Cf.* annexe 8a) pour la transcription des récits dans leur intégralité.

Lilia cherche à utiliser les formules caractéristiques du conte et se place dans l'ensemble dans le plan énonciatif du récit, malgré plusieurs erreurs dans le choix des temps et dans les désinences du passé simple. Le lexique est assez recherché : *se nommer, prendre pour époux, cérémonie*. Des erreurs montrent une compétence encore partielle sur les accords de genre et de nombre : *époux, surpris*. Les constructions syntaxiques sont proches de l'écrit : pas de dislocation (Blanche-Benveniste, 1997), phrases complexes. Ces différents éléments semblent montrer que Lilia possède à la fois une conscience des contraintes du genre formel requis, et des compétences encore limitées dans certains domaines. Ce constat va dans le sens des observations faites au paragraphe II.1.1, et montre que, si Lilia possède une conscience assez fine des formes linguistiques adaptées à la situation, elle ne possède pas encore toutes les compétences langagières nécessaires à l'actualisation des formes standard correspondantes.

L'extrait (98), qui correspond à la prestation de Lilia pour la mise en scène du flash d'actualité, va dans le même sens puisque, malgré quelques formulations peu adaptées (*géante vague, choqués*) Lilia se met dans la peau du journaliste par le biais de formules idiomatiques et de tournures plutôt formelles, par exemple la formule d'ouverture et le choix du pronom "nous" plutôt que "on" (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999), pourtant plus courant à l'oral :

(98) bonjour mesdameS et messieurs - aujourd'hui nous sommes sur la chaîne France un - il y a eu une- un très grave accident< - une géante vague a atteint tout- tout le village< dans- en Afrique - il a fait plusieurs dégâts< il y a eu plusieurs morts - un[F] dame avec une grande famille a perdu tous ses enfants dans la vague -- (rires) - vous pou- nous pouvons vous montrer ces images - tintintintin (imite une musique de journal télévisé, rires) - j'espère que ce- ce moment vous a pas très choqués - nous vous remercions d'avoir regardé cette chaîne - au revoir [Bvwa□]

### *II.1.2.1.2. Marianne*

Les extraits (96) et (100) reprennent la prestation de Marianne :

(99) [1er passage] : arrivé dans son château il- Barbe Bleue donnèrent les clés de de toutes les pièces à la princesse et lui dit - euh - tu dois aller dans toutes les pièces sauf - une - petite sauf la petite -- ses ses amis - essayèrent tous les bijoux et les robes de la princesse -- la princesse allèrent dans le la petite pièce - car elle ne pouvait pas s'en empêcher - elle hésita longtemps mais elle entra quand même

(100) [2ème passage] : quand Barbe Bleue "revena"< elle avait très très peur - euh elle était enfermée dans une petite- dans une pièce< et Anne sa sœur guettait l'arrivée de ses frères - quant à Barbe Bleue< tirait les cheveux de Douce (*rire*) - de Douce et voulait la tuer - et juste à ce moment les frères et les chevaliers arrivèrent - et ils tu- (*on lui coupe la parole*)

Marianne affiche une certaine aisance dans cette partie du récit, en particulier dans le premier passage, pour lequel elle était plus concentrée. Les tournures syntaxiques sont typiques du conte et du canal écrit, avec une alternance efficace des temps du récit et du discours. Les auto-corrections, la surveillance articulatoire évidente, la présence de négations complètes et le choix de certains connecteurs (*car, quant à*) révèlent une grande attention portée au discours (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999), ainsi qu'une bonne maîtrise des formes standard, en dehors des erreurs sur les terminaisons du passé simple.

L'extrait (101) correspond à la prestation de Marianne pour la mise en scène du flash d'actualité, et apporte peu d'informations supplémentaires :

(101) bonjour vous êtes bien sur France 3 - il s'est passé un é- un grave évén(e)ment un bateau a coulé en- en Islande -- c'est- je vais vous montrer quelques images -- faites vos dons pour pour ce bateau - merci d'êt(r)e passés sur cette chaîne< - au[0] r(e)voir

Marianne semble moins à l'aise que dans le jeu de rôle précédent ; elle n'utilise pas de formulations typiquement journalistiques. Elle s'applique néanmoins à formuler des phrases qui ne sont pas proches de l'oral spontané, avec par exemple une absence de dislocation et des auto-corrections sans intercalement de marqueurs discursifs.

#### *II.1.2.1.3. Morgane*

Les extraits (102) et (103) correspondent à la narration de Morgane :

(102) [1er passage] : elle ouvrit la porte et elle "découvra" tou- (*on lui souffle*) toutes les princesses - que Barbe Bleue avait épousées mortes --- Douce avait tell(e)ment peur< qu'elle lâcha la clé< - elle essaya d'enl(e)ver le sang< mais le sang revenait tout l(e) temps

(103) [2ème passage] : et ils tuèrent Barbe Bleue - peu de temps après (*on lui souffle*) Douce se mar- se maria avec -- (rire) un marchand de fruits et légumes

Comme pour Lilia et Marianne, Morgane ne maîtrise pas encore parfaitement l'emploi et la morphologie du passé simple. En revanche, contrairement aux deux enfants précédentes, elle semble peu inspirée par l'album et ses camarades, devant ses hésitations, ne peuvent se retenir de lui souffler quelques idées. Il est par conséquent difficile de savoir ce qui, de la formulation et des idées, relève de sa propre initiative. Notons toutefois des tournures qui relèvent bien de l'écrit et un choix approprié de plan énonciatif.

L'extrait (104), correspondant à la production de Morgane pour la mise en scène du flash d'actualité, permet de confirmer que cette élève, peu prolixe, propose un énoncé globalement cohérent avec la consigne du jeu de rôle, bien que comportant peu d'éléments remarquables :

(104) bonjour à tous - nous sommes sur euh sur euh France- TF1< - on va vous montrer< - un évén(e)ment qui s'est passé - en montagne il y a une forêt< - des arb(r)es qui ont brûlé< - les pompiers sont arrivés mais i(l)s ont pas réussi à éteind(r)e le feu je vais vous montrer les images -- merci à tous et au[0] r(e)voir*

Morgane utilise en effet alternativement le "nous" journalistique, le "on" plus informel, et le "je", ses énoncés paraissent relativement standard, sans pour autant être caractéristiques d'un style formel.

#### *II.1.2.1.4. LauraG*

Les extraits (105) et (106) correspondent au récit de LauraG :

(105) [1er passage] : elle la supplia de ne pas lui- la tuer et ses frères arrivèrent à temps - Barbe Bleue Barbe Bleue fut fut fut tué par les frères de Douce - et peu de temps après elle se maria avec un un: - avec un un cordonnier du village

(106) [2ème passage] : il était une fois< - Barbe Bleue< - habi- -- il était une fois Barbe Bleue - Barbe Bleue habitait dans un château très grand il était très riche - un j- i- il voulut épouser Douce qui elle qui ét- qui était très douce (rires) - sa maman - sa maman lui montrèrent une- une photo de Barbe Bleue - Douce était dégoûtée pa(r)c(e) que il était moche - elles étaient- elle était à la cérémonie< - les gens

priaient pour elle et regardaient Barbe Bleue de travers pa(r)c(e) qu' il était moche - il mit l'alliance< et l'épousèrent

La production de LauraG est intéressante en cela qu'elle alterne deux niveaux d'attention portée au discours. Elle met en lumière un écart important entre les énoncés produits lorsque LauraG est concentrée, et les énoncés produits en fin de séance, lorsqu'elle cherche plus à faire rire ses amies qu'à imiter une maîtresse. Dans le premier passage et dans le second jusqu'au moment de la blague faite sur le prénom Douce, son récit est tout à fait adapté aux contraintes du genre, le style est très formel, tant au niveau des tournures, des choix lexicaux, que des connecteurs, et elle parvient même à utiliser les formes standard pour le passé simple, ce que les autres ne sont pas parvenues à faire.

D'ailleurs, cette production fait l'objet d'un commentaire métalinguistique : lorsque nous avons demandé, à la ronde, les réactions à chaud après le premier passage, Marianne cite spontanément l'intervention de LauraG, bien qu'elle ne parvienne pas à extraire des éléments précis pour étayer son jugement :

(107) Marianne : bah moi j'ai bien aimé quand Laura elle a raconté et
X : moi aussi
Enq : pourquoi
Marianne : en fait elle a bien euh: elle a bien raconté elle euh elle elle parlait bien et tout

Marianne confirme d'ailleurs cette impression après le deuxième passage, en insistant :

(108) Marianne : moi j(e) trouve que c'était bien< mais euh Laura euh c'était mieux le tour d'avant

Le lexique et les tournures sont, dans un premier temps, très recherchés, et basculent en fin de passage, avec des choix décalés à dessein (*dégoutée*, *moche*), l'envie de s'amuser l'emportant sur l'envie de bien faire. Cette rupture stylistique a néanmoins donné lieu à des commentaires *a posteriori* :

(109) Enq : et sinon justement par rapport à comment a parlé Laura est-c(e) que vous avez un truc à dire
Lilia : moi oui - c'est- ça fait pas des anné:::es passées - ça fait plutôt moderne
Enq : ça veut dire quoi des années passées
Lilia : ça fait plutôt euh récent
Enq : c'est quoi qui f(ai)sait un peu récent
Lilia : moche
Sarah : et dégoûté
Enq : elle était dégoûtée ouais - et dans un conte qu'est-c(e) qu'on aurait pu trouver<
Lilia : elle le trouvait si laid
Enq : ouais
Lilia : laid
Marianne : qu'elle ne voulut pas l'épouser qu'elle ne voulurent pas l'épouser
Enq : ouais - bon elle a fait exprès pour rigoler
Lilia : elle était si blessée de l'épouser

Cet échange illustre bien que les enfants ont conscience de l'anachronisme lexical et stylistique opéré par LauraG. Lilia propose de remplacer *moche* par *laid*, et *dégoûtée* par *blessée*, tandis que Marianne complète la phrase de Lilia, les deux filles fabriquant ainsi à deux un énoncé des plus formels avec une subordonnée introduite par *si laid que*. Ces remarques montrent donc

une grande sensibilité aux choix stylistiques à opérer en fonction du genre attendu, ainsi que des compétences linguistiques évidentes.

Concernant la mise en scène du journal télévisé (extrait (110)), la prestation de LauraG se déroule sur le même schéma que la précédente, avec un début plutôt formel, marqué par la formule d'ouverture consacrée et l'usage du "nous", ainsi que par le recours à une courte phrase nominale, très typique du style journalistique :

> (110) bonjour mesdameS et messieurs nous sommes sur France 3 - évén(e)ment spécial - une dame euh - a accouché de quat- euh de quatre: enfants en même temps - on: vous mont(re) ces bouts d(e) choux - alors i(l) y a une fille< un gros garçon deux filles< et une aut(re) nan* deux filles et deux garçons - deux filles au milieu [mijø]< - merci de votre d'êt(re) venus XXX (*se met à rire, rires étouffés chez les autres*) - voilà

L'utilisation de l'expression *bouts d(e) choux* est aussi à noter, en cela qu'elle nous semble très caractéristique du ton de connivence recherché par les journalistes de la télévision au moment de relayer le fait divers du soir en fin d'édition. LauraG dévie ensuite progressivement vers un style plus détendu, emportée par l'envie de rire après s'être empêtrée dans une description laborieuse.

Dans l'ensemble, malgré des maladresses récurrentes sur la morphologie verbale, et même si c'est moins clair chez Morgane qui a peu parlé de sa propre initiative, les quatre filles de l'école Portail Rouge montrent qu'elles sont capables de tenir compte d'un grand nombre de contraintes liées à la formalité de la situation et au genre imposé. Elles ont en effet recours spontanément à certaines marques de formalité, comme les auto-corrections et hésitations ne se traduisant d'ailleurs pas par l'usage de marqueurs discursifs informels, la surveillance articulatoire, les constructions syntaxiques caractéristiques de l'écrit, et certains éléments lexicaux recherchés[356-357].

D'après les constats issus des chapitres précédents, les enfants de l'école Vercors, moins exposés que ceux de Portail Rouge à une certaine diversité des pratiques stylistiques du fait du caractère socialement homogène de l'établissement, seraient susceptibles d'être moins à l'aise avec les variétés formelles requises dans cette activité.

---

[356] Nous n'analysons pas ici la prosodie, faute des compétences et des moyens techniques nécessaires pour le faire de manière approfondie.

[357] Ces extraits mettent en outre en évidence le fait que les jeux de rôles permettent bel et bien de faire émerger des compétences langagières qui, bien qu'elles soient requises à l'écrit, ne s'observent jamais ou presque dans les conversations ordinaires des enfants de cet âge.

### II.1.2.2. À l'école Vercors : des productions moins formelles, peu adaptées aux contraintes du genre et de la situation

#### *II.1.2.2.1. Abir*

L'extrait (111) transcrit le récit de Abir[358] :

> (111) euh il était une fois euh un homme qui s'app(e)lait Barbe Bleue pa(r)c(e) qu'il avait la barbe bleue< -- et: - et i(l) voulait épouser deux filles - deux filles< - et les deux filles quand i(l)s voyaient son portrait bah i(l)s disaient qu'il est moche alors i(l)s voulaient pas l'épouser - et après il a fait un bal< et Douce elle a dit Douce elle a dit que: il est moche mais il est gentil

Dans l'ensemble, peu de marques de formalité et de respect des contraintes du genre imposé ressortent de cette production. On relève en effet l'utilisation d'un temps du récit au début de son intervention, remplacé ensuite par des temps du discours. La première partie de sa prestation, jusqu'à "deux filles" trahit tout de même une certaine surveillance, avec des hésitations en "euh", l'utilisation de la formule rituelle du conte, et un début d'histoire qui correspond bien à la consigne donnée. En revanche, très vite, Abir opère un glissement stylistique vers une production moins surveillée, où l'on peut observer un certain nombre de marques relevant plus de l'oral informel que de l'écrit oralisé : dislocations, pronoms personnels masculins désignant des féminins, lexique non cohérent avec le genre du conte. Il est bien sûr difficile de savoir si l'utilisation des formes non-standard chez Abir est ici une volonté délibérée de ne pas se plier à la consigne ou une incapacité réelle à opérer d'autres choix langagiers.

L'extrait (112), qui correspond à la prestation de Abir pour la mise en scène du flash d'actualité, apporte quelques éclairages pour cette question :

> (112) il est vingt heures cinquante (*rires*) alors voici les informations (*rires*) - dans les- (rires) c'esT inadmissible (*rires*) - dans les écoles il se bat pour rien du tout c'esT inadmissible - alors nous devons nous devons PROtester contre ça (*rires*) - la violence esT interdite dans les écoles - je suis désolée (*rire*) si vous- si les enfants vont à l'hôpital c'est pas d(e) not(re) fau[O]te (*rires*)

En dehors de la dernière partie, et en faisant abstraction du fou rire continu qu'elle cherche peu à contrôler, la prestation de Abir est assez convaincante pour une parodie de personnage de prestige. Elle produit en effet deux liaisons facultatives, et a recours au "nous". Cet extrait tendrait donc à montrer qu'il y a eu un réel manque de motivation concernant l'activité précédente, la seconde l'ayant apparemment davantage, voire trop, amusée, et lui ayant donné l'occasion d'exprimer un éventail plus large de ressources langagières formelles.

#### *II.1.2.2.2. Mélissa*

L'extrait (113) reprend la narration de Mélissa :

> (113) Barbe Bleu il avait un trousseau< il le montra à Douce et i(l) lui dit tu peux aller dans toutes euh les pièces sauf euh au cabinet tout au fond - cette c'est cette: p(e)tite clé t(u) as pas l(e) droit d'y entrer dedans cette porte< et: elle invita ses copines et ses copines i(l)s étaient i(l)s étaient émues pa(r)c(e) que elle avait plein d(e) bijoux et tout: i(l)s disaient qu'elle avait d(e) la chance tandis que Douce eh bah ça ça

[358] *Cf.* annexe 8b) pour la transcription du récit dans son intégralité.

> l'intéressait pas euh les bijoux et tout alors elle descendit< Douce elle descendit l'escalier pa(r)c(e) qu'elle était: mm: e(lle) voulait s- elle était curieuse elle voulait savoir qu'est-c(e) qu'(il) y avait derrière: (son/ce) cabinet -- euh elle elle "ouvra" la porte

Mélissa est la seule pour l'école Vercors à utiliser les temps du récit, dans l'ensemble employés avec justesse et utilisés sous leur forme standard. L'ensemble de cette production mélange étonnamment des marques de formalité et de l'écrit, et des marques plus informelles relevant davantage des conversations ordinaires. Le style du conte se retrouve bien dans l'alternance du récit et du dialogue, dans l'usage de certains termes et de certains connecteurs (*tandis que*), ou encore dans l'utilisation du passé simple. Dans le même temps, des traits de l'oral informel émaillent le discours de Mélissa : le pronom masculin remplaçant la forme au féminin, comme chez Abir, ainsi que des marqueurs discursifs comme *et tout*, utilisé deux fois.

Comme le notent Blanche-Benveniste & Bilger, la congruence de certaines formes est censée imprimer une couleur stylistique déterminée à un énoncé :

> "Quand le locuteur s'exprime dans un registre 'soutenu', cela se manifeste donc par un choix simultané de certaines formes grammaticales et lexicales, et c'est cet ensemble de formes qui produit l'effet de 'langue soutenue'" (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999: 7).

Cette production nous apparaît pourtant comme particulièrement hétérogène stylistiquement, sans qu'il ne soit possible de notre point de vue de déterminer si elle est plus formelle ou plus informelle. Lorsque des formes saillantes en termes de style soutenu côtoient des formes saillantes en termes de non-standard, il est en effet difficile de placer le curseur d'un côté ou de l'autre du *continuum* stylistique.

La manière dont cette histoire pourrait être reçue dépendrait sans doute largement du récepteur et de ses propres représentations et pratiques, la saillance des traits informels pouvant ou non l'emporter sur la saillance des traits formels dans la construction d'une représentation globale de cet énoncé. Par exemple, en contexte scolaire, il est probable que, du fait de son caractère inhabituel, le recours à des traits non-standard comme l'erreur de genre sur le pronom personnel soit perçu comme plus typifiant que l'emploi du passé simple dans un récit.

L'extrait (114) met en scène Mélissa dans le jeu de rôle du journal télévisé, et révèle le même genre de mélange entre marques de formalité et traits plus informels :

> (114) bonjour - vous êtes sur M6 point fr - alors ce- euh hier - il y a euT un: - Tun drame alors euh une forêt a pris feu - tous les pompiers sont v(e)nus pour l'éteindre mais le feu était trop dur - alors si vous fumez jetez pas les cigarettes par terre euh faut les écraser comme ça le feu: - il est- i(l) s(e) déclenche pas comme ce drame - voilà - merci beaucoup au r(e)voir*

Mélissa commence en effet par une liaison facultative erronée, qui trahit un haut niveau de surveillance conduisant à de l'hypercorrection. De même, les premiers énoncés sont construits sans présentatif ou autre tournure impersonnelle (*une forêt a pris feu, tous les pompiers sont venus*), ce qui montre une certaine attention portée au discours, alors que d'autres passages sont plus erratiques, avec des choix lexicaux peu précis (*le feu était trop dur*), et des omissions du sujet (*faut les écraser*). Comme pour l'extrait (113), la non congruence des marques stylistiques de cette production, et l'alternance de traits formels voire "hypercorrigés", et de constructions non-standard rendent difficile la catégorisation à un pôle ou un autre du *continuum* stylistique.

### *II.1.2.2.3. Dahlia*

L'extrait (115) correspond à la partie de l'histoire racontée par Dahlia :

> (115) XX la porte et mm: et la clé elle tombe par terre et elle elle a eu peur pa(r)c(e) que (il) y avait: m: plein d(e) morts< et c'(é)tait c'était les: les les femmes de Barbe Bleue qu'il a tuées -- après elle regar- elle regarde en haut et elle regar(de) que (il) y en a une qui viennent de juste de: de mourir pa(r)c(e) que elle a elle a un peu la peau: comme nous< et: voilà[A] - et après e- elle remonta et elle partit euh laver la clé -- mais le sang i(l) voulait pas s'enl(e)ver - et après< XX (*on lui coupe la parole*)

Cet exemple est finalement assez comparable à celui de Abir, en miroir puisque, chez Dahlia, c'est la fin qui correspond le mieux aux contraintes fixées par le jeu de rôles : Dahlia se met à utiliser les temps du récit, et montre quelques marques de surveillance articulatoire avec la prononciation complète du clitique "elle" devant consonne. Le reste de son intervention est en revanche plutôt informel, relevant davantage du commentaire d'image que de la narration d'un conte.

L'extrait (116) correspond à la prestation de Dahlia pour la mise en scène du flash d'actualité :

> (116) bonjour ici M6 Grenoble (*rires*) bonjour je suis sur M6 Grenoble - et m: et dans:: m: on est-on est vingt heures cinquante< en Indonésie< en Ino- Inoné- (*rires*) Indonésie< il y a - eu une to[U]rnade euh euh (rires) -- une to[U]rnade nan (*rires*) XX éclabouss(é/ure) - en fait (il) y avait la mer< et euh m:: et euh la mer et euh: (rires) et: (il) y avait la mer< et euh m:: et et euh m:: ça a tout tout tout giclé sur euh m:: sur euh l'Indonésie et les pau[O]v(res) (il) y en a au moins dix milliards d'hommes qui sont morts et de femmes des enfants et euh m:: et m:: et (il) y a plein d(e) maisons qui sont pourri[t]es alors m:: (*rires*) j(e) sais pas comment i(l)s vont réparer leurs euh leurs maisons comme ça[A] - alors au[O] r(e)voir euh au[O] r(e)voir euh au[O] r(e)voir euh: XXX on va vous présenter à vingt- à vingt- à vingt heures cinquante-huit un film très enragé au[O] r(e)voir

Cet extrait, pourtant plus long que la moyenne des autres, ne nous renseigne ni sur les *compétences pragmatiques* ni sur les *compétences métapragmatiques* de Dahlia. En effet, celle-ci ne joue pas le jeu de la "langue du dimanche" (Blanche-Benveniste, 2003), et, avec un débit très rapide, fait une prestation qui ne dénote pas une surveillance particulière, comme l'illustre, entre autres, le nombre important de tournures impersonnelles en *(il) y a*, préférées à des sujets substantivés. Dahlia force même le trait, avec les *maisons pourrites* et le *film enragé*, expressions qui la font suffisamment rire pour que l'on puisse supposer qu'il ne s'agit pas là de sa manière habituelle de parler.

### *II.1.2.2.4. LauraS*

L'extrait (117) correspond au récit de LauraS :

> (117) après euh Douce eh ben elle a eu peur pa(r)c(e) que Barbe Bleu il est arrivé< et: et il a fait montrer la clé et: XX sur la clé bah (il) y avait du sang --- (*on lui souffle*) e- elle demande à sa sœur après elle lui dit Anne sœur Anne ne vois-tu rien venir< - ben --- (*on lui souffle*) après euh après Barbe Bleue il arrive< et i(l) i(l) la i(l) lui tire les cheveux et i(l) prend un couteau et i(l) veut la tuer

LauraS, comme Morgane, semble peu inspirée par les illustrations qui lui sont proposées, et ne trouve pas facilement quoi dire. En dehors de l'utilisation de la phrase consacrée *Anne ma sœur Anne*, il est difficile de repérer dans sa production des marques de formalité : les connecteurs

qu'elle utilise ne sont pas ceux de l'écrit (*après*), les temps sont ceux du discours, on relève des formulations non-standard (*faire montrer*) ainsi que des tournures disloquées (*Douce eh ben elle a eu peur*).

L'extrait (118), qui met en scène LauraS dans la parodie journalistique, ne nous fournit pas d'éléments nouveaux :

> (118) bonjour - il est vingt heures cinquante et - j(e) voudrais vous parler d'une i- in- inon- nondation (*rires, essaye de se calmer*) - et (il) y a eu - il y a eu euh beaucoup de morts< et- vous voyez là (il) y a un canard (*rires*) - j'arrive pas:::*

LauraS, après avoir bafouillé sur le mot *inondation*, ne parvient pas à construire un énoncé cohérent, et commente la photo en baptisant le cygne *canard*. Elle termine en s'écriant qu'elle n'y arrive pas, sans doute en partie du fait du manque général de concentration du groupe.

Au final, sur l'ensemble des productions recueillies chez ces 8 filles, l'écart entre les deux écoles nous semble marquant, les enfants de l'école Vercors utilisant moins de traits interprétables en termes de surveillance que ceux de l'école Portail Rouge, ainsi que davantage de traits non-standard. Les élèves de Portail Rouge paraissent par ailleurs plus à l'aise avec le genre du conte qui est au centre de cette activité, alors que c'est à l'école Vercors que l'histoire de Barbe Bleue avait été étudiée[359].

Il est en revanche délicat d'en tirer des conclusions nettes concernant les capacités d'expression de ces enfants dans des styles "cérémonieux" (Blanche-Benveniste, 2003), étant donné que nous ne pouvons pas être certaine que toutes aient fait des efforts comparables. Dans les deux classes, la séance s'est déroulée de façon plutôt détendue, les élèves semblant se prêter au jeu le temps de l'enregistrement, et riant ensuite de leurs productions une fois la performance terminée. Néanmoins, les habitudes de travail dans les deux écoles étant très différentes, il est fort possible que les filles de l'école Vercors aient pris ce jeu bien moins au sérieux que les 4 autres.

Il est certain que cette activité, qui n'avait d'autre but qu'elle-même à leur yeux, n'a pas été conçue comme un projet motivant ayant du sens pour les élèves. Il s'est agi d'une activité parfaitement décrochée, qui n'avait jamais eu lieu avant et qui n'a pas été réitérée par la suite. Dans l'école Portail Rouge, les enfants sont clairement davantage soumis à la norme scolaire, et sont plus enclins à effectuer des tâches sans se poser la question de leur finalité. Le fait que celle-ci les ait amusées a suffi à les motiver, alors qu'à l'école Vercors, le caractère ludique des jeux de rôles a en partie balayé la consigne initiale, tout du moins pour Dahlia et Abir, LauraS et Mélissa ayant visiblement tenté de faire ce qu'elles pouvaient, dans la limite du possible vu l'ambiance peu studieuse.

Même si seules les parodies de personnages de prestige peuvent mettre en évidence les styles les plus surveillés chez des enfants peu confrontés à ce type de variétés au quotidien, nous étudierons dans la partie suivante certaines productions formelles des 8 filles, avant de mettre en lumière quelques discussions ayant eu lieu à la suite des jeux de rôles. En effet, si l'objectif initial qui était de recueillir des commentaires métapragmatiques à chaud sur les productions

[359] Ce constat pourrait aussi éventuellement s'expliquer par un phénomène de lassitude face au travail sur le conte.

n'a pas pu être atteint[360], certains échanges ayant eu lieu à l'école Vercors[361] nous renseignent néanmoins sur les représentations que ces enfants se forgent de certaines variétés.

Afin d'échapper à une démarche purement comptable et dans le but d'explorer plus avant les relations éventuelles entre les représentations et les pratiques, nous allons, dans la section suivante, nous référer aux analyses quantitatives de répertoires stylistiques effectuées aux chapitres 2 et 3 et tenter de les éclairer, pour les 8 enfants de notre échantillon, par le recours à des exemples précis d'interactions.

## II.2. La *souplesse stylistique* dans les conversations ordinaires : analyses et interrogations méthodologiques

L'analyse des conversations ordinaires que nous avons recueillies a permis de mettre en lumière, d'une part, certaines pratiques stylistiques signifiantes, et, d'autre part, des difficultés méthodologiques concernant l'analyse du phénomène de *souplesse stylistique*. Nous commençons par le cas de Marianne, dont l'amplitude du répertoire est, selon l'étude 3, la plus grande d'entre les 8 filles enregistrées.

### II.2.1. Marianne : une illustration de la difficulté méthodologique à appréhender le phénomène de *souplesse stylistique* dans toute sa diversité

Le tableau 40 propose une synthèse de certaines données issues de l'étude 1 afin de les mettre en perspective avec les analyses présentes. Marianne a un score de référence à l'interaction élevé et un score de référence à la norme moyen. Son commentaire spontané montre une bonne prise en compte de l'interlocuteur et de son statut, ainsi qu'une évaluation des variétés en fonction de critères de politesse, de pertinence et de "qualité" ("langage élaboré"). Ces données permettent de conclure à une conscience forte des contraintes de la situation de communication. Par ailleurs, son utilisation des deux MD[362] informels que nous avons retenus pour l'étude 3 est particulière : son amplitude stylistique est nettement plus élevée que celle des autres, avec un taux de MD parmi les plus bas en situation formelle et parmi les plus hauts en situation informelle.

---

[360] Le caractère d'exceptionnalité de cette activité a en effet empêché les élèves de se concentrer sur leurs productions d'un point de vue stylistique. Leur attention était monopolisée par le fait d'entendre leurs propres voix, et de ré-entendre leurs blagues. Selon nous, essayer de lutter contre cette attitude aurait été à la fois vain et improductif (rappelons que nous voulions éviter que les enfants ne nous voient comme une enseignante, et encore moins comme une enseignante autoritaire). Une solution intéressante, mais que nous n'avons pas pu mettre en place car trop intrusive dans l'emploi du temps des élèves, aurait été de mener des jeux de rôles à plusieurs reprises avec ces mêmes enfants, afin de dépasser l'effet parasite de la nouveauté.

[361] Nous avons intégré les quelques commentaires issus de l'école Portail Rouge aux analyses du § II.1.2.1, étant donné qu'ils portaient précisément sur les énoncés produits. Nous préférons, pour l'école Vercors, faire un traitement des remarques à part, au paragraphe II.4, dans la mesure où les commentaires les plus intéressants sont plus des digressions sur le thème de "comment les gens parlent" que des réflexions portant sur les productions à proprement parler de leurs camarades.

[362] Pour rappel, MD est utilisé pour *marqueur discursif*.

| | École | Ri[363] | Rn[364] | Commentaire spontané |
|---|---|---|---|---|
| Marianne | Portail Rouge | 19 | 9 | il répète tout le temps "laissez-moi un message" -- la 1ère fois c'était plus grave que- et après c'était plus long - d'abord il parle comme si il parlait à quelqu'un de grand - après c'est comme si il parlait à son prof - et après à ses amis -- parce que c'est plus poli de parler aux amis comme ça - après aux inspecteurs XX - la 1ère on parle jamais comme ça normalement parce que il parle c'est un langage plus élaboré - la 3ème il dit plutôt "salut ciao" |

Tableau 40 : Données issues de l'étude 1 pour Marianne

Les données dont nous disposons permettent donc de formuler l'hypothèse selon laquelle Marianne serait à la fois capable de faire varier fortement sa manière de parler et consciente de cette variation. Les extraits de corpus suivants, entre (119) et (127), illustrent ce phénomène de *souplesse stylistique*, en mettant en lumière des changements de style intervenus au cours d'interactions entre pairs : Marianne joue avec ses amies, et, après avoir manipulé pendant plusieurs minutes un style très informel, elle décide de simuler un casting de chanteurs à la façon de la télé-réalité. Ces productions ont été recueillies au cours d'une cinquantaine de minutes de récréation sur le temps de cantine :

(119) [jeu avec une corde à sauter] e(lle) fait sa maline style là* -- mais tendez-la* -- p(u)tain comme c'est haut* - (en) plus (il) y a la sacoche là* -- attendez* attendez* (cris)

(120) oh:* (il) y a la chérie de Baptiste - oh::* tu[U] eS une mongole* (accent anglais)

(121) nan vous lâchez pas hein* - j(e) peux m(e) péter la gueule* - vous lâchez pas hein* - j(e) peux m(e) péter l(e) crâne

(122) O.M. égal olympique de merde* --- je vous présente Leslie XX* - O.L. en force et O.M. égal olympique de merde de chiasse coulante du cul qui pue la merde d'Idriss* - et je me présente je m'appelle Marianne XX (inaudible, cris) - on est les meilleurs on est les meilleurs* (en chantant)

(123) mais tu t'en fous (de) t(oute) façon ça s(e) salit hein* ça se lave hein* -- on les enlève pas les chaussettes pa(r)c(e) qu'i(l) fait trop froid

(124) mais (il) y a les baske:::ts* oh mais j'ai la tête qui tourne* --- oh tu dois enl(e)ver tes godasses* - oh mais c'est trop bien n'empêche*

(125) i(l) pleure le la p(e)tite tafiole là* - eh:* i(l) pleure* -- mais Antony:::* reste à ta pla:::ce* - mais reste à ta place* - tu dois pas t(e) coucher hein*

(126) oui c'est quand t(u) es accepté et non c'est quand t(u) es pas accepté - on est les deux jurys (parle lentement, prend une voix précieuse)

(127) mais on prend ça hein* --- bonjour euh j(e) m'appelle Marianne euh - j(e) m'appelle Marianne (rire) - j(e) viens de:: j(e) viens de Grenoble - et j(e) vais vous interp- nan on est où - allez à St Etienne voilà* à Lyon oui à Lyon - nan en vrai c'est l(e) casting de Lyon de Marseille - bon bah on est à Lyon voilà* /…/ nan:: on est à Lyon::* - alors j(e) vais vous interprétrer (bafouille) j(e) vais vous inter-pré-ter euh::::: - nan

Notons tout d'abord que le recours spontané à des jeux de rôles chez les enfants de cet âge est ici mis en lumière, ainsi que le potentiel de variation qu'ils comprennent. Les extraits (119) à (125) correspondent à des interactions informelles, marquées par un style qui peut s'apparenter

[363] La moyenne des Ri sur les 196 enfants est de 17,5 (15,5 chez les enfants *défav*) et les scores vont de 3 à 31.

[364] La moyenne des Rn sur les 196 enfants est de 8,5 (idem chez les enfants *défav*) et les scores vont de 0 à 23.

à du vernaculaire, alors que les extraits (126) et (127), bien qu'émaillés de quelques éléments informels pour les transitions et l'expression des règles du jeu, basculent dans un style plus formel, combinant par exemple la forme surveillée du "oui", des marqueurs d'attention portée au discours ("euh"), du lexique recherché ("interpréter").

L'exemple (120) révèle toutefois un passage plus ambigu, puisque la liaison facultative côtoie un axiologique négatif. Ce simple tour de parole illustre bien la difficulté à tenter de catégoriser des prises de parole dans un style ou un autre, ainsi que l'impossibilité de délimiter clairement et de manière figée une liste de traits relevant de styles plutôt formels ou de styles plutôt informels. Ici, la liaison facultative intervient de manière détonante, avec la manipulation ludique d'un trait intégré comme formel par la locutrice. Cette utilisation de la liaison facultative - et de l'accent anglais- pour imiter un locuteur s'exprimant avec un certain snobisme s'apparente selon nous aux *compétences métapragmatiques implicites* que nous évoquions au chapitre 2, dans la mesure où Marianne ne saurait peut-être pas expliciter en entretien que l'usage de la liaison dans ce contexte confère à sa formulation une connotation formelle[365], alors que ce trait, qu'elle utilise ici à bon escient, semble bel et bien correspondre pour elle à un stéréotype de formalité.

Ces exemples montrent donc aussi que, bien que cohérent pour une large part des productions, le choix de séparer les adresses aux adultes et les adresses aux pairs pour catégoriser les énoncés supposément formels et informels comprend des failles importantes, et reste un raccourci méthodologique critiquable. Les extraits suivants renforcent cette observation, avec des discours adressés à des enfants de maternelle sur le moment de cantine :

> (128) Marianne : elle est où ta bavette< - elle est où ta serviette< - tu en reveux< - attention - enlève ton doigt de dans la bouche on comprend pas -- t(u) aimes pas< /…/ t(u) aimes bien les pommes dauphines< /…/ c'est bon hein*< - et les steaks hachés< - t(u) aimes bien< /…/ comment tu t'appelles< /…/ Yanis< /…/ c'est quand ton anniversaire< /…/ c'est bientôt alors hein - bientôt tu vas êt(re) grand hein* /…/ pardon< /…/ t(u) y arrives< - tu plantes avec ta fourchette --- pas avec les mains - tu prends un bout d(e) pain et tu pousses avec ton bout d(e) pain - tu coupes - voilà

Cet échange avec un enfant plus jeune est en effet dans un style bien différent de celui utilisé avec les pairs d'âge en contexte de jeu pendant la récréation. Marianne adapte son vocabulaire à son interlocuteur, en utilisant des termes du registre enfantin, comme "bavette", et manipule aisément ce registre, avec des intonations marquées, des thématiques adaptées, et une grande attention portée au discours sur l'ensemble de l'interaction, avec par exemple le recours au terme recherché "pardon" pour signifier le malentendu[366]. Notons que le MD "hein" joue ici un rôle différent de ce que l'on peut lire dans l'extrait (123) par exemple, puisqu'il s'agit d'un *marqueur d'appel à l'écoute* plus que de *balisage* (Dostie, 2004, cf. chapitre 3), ce qui lui confère une valeur moins informelle, caractéristique du discours adressé à l'enfant.

---

[365] Nous n'avons pas pu mener des entretiens *a posteriori* pour évaluer le degré de conscience des locuteurs sur leurs productions, le temps de traitement des données étant trop long pour effectuer un retour avant la fin de l'année scolaire. Seule cette technique d'enquête aurait pourtant permis de trancher entre conscience et semi-conscience des phénomènes variationnels.

[366] Notons que le registre enfantin est "maitrisé" vers 8 ans d'après Berko Gleason (1973), mais commence à être pratiqué plus tôt selon Slosberg Andersen (1990).

Ces quelques analyses permettent de pointer du doigt la grande complexité du travail de description de la *souplesse stylistique*, à travers la difficile objectivation des marques de formalité au sein d'énoncés multi-facettes. Les variations se repèrent intuitivement, en fonction de la *compétence de réception* de chacun, de la saillance de certains traits et de leur résonance en fonction de nos propres représentations, et la prise de distance nécessaire à la généralisation ne résiste pas toujours à la pression du caractère parfaitement singulier de chaque échange. Ces extraits de corpus montrent bien que, tout en ne renonçant pas à la quantification, le détour par des analyses plus *micro* reste indispensable pour ne pas falsifier ou tronquer la réalité du phénomène variationnel par des postulats trop catégoriques.

Le cas de Marianne est apparemment très différent de celui de Mélissa et de LauraS qui ont quant à elles des répertoires supposément plutôt restreints, avec des adresses à l'adulte peu différentes des adresses aux pairs. Ce constat issu de nos traitements quantitatifs doit être interrogé à la lumière de quelques analyses plus spécifiques.

## II.2.2. Mélissa : le choix problématique des variables d'analyse

Mélissa a des scores de Ri et de Rn élevés, et, si son commentaire spontané fait bien ressortir la dimension de référence à la norme, il met davantage en exergue une tendance à considérer qu'une manière de parler appartient à un profil social de locuteur particulier (jeune/voyou/parent), qu'une prise en compte réelle de la variation stylistique en fonction du contexte de l'échange :

| | École | Ri | Rn | Commentaire spontané |
|---|---|---|---|---|
| Mélissa | Vercors | 20 | 19 | je dirais que c'est dans le téléphone quand on appelle quelqu'un et il est pas là et on laisse un message - il y a un répondeur -- il y en avait un c'était un petit peu voyou c'était jeune - les autres c'était les parents - quand il disait "les gars" c'était le jeune et quand il disait "j(e) suis pas là vous pouvez m(e) laisser un message" c'était les parents - le langage c'est le langage des jeunes - les autres c'est les parents parce qu'il(s) parle(nt) poliment |

Tableau 41 : Informations issues de l'étude 1 pour Mélissa

L'analyse de son répertoire stylistique d'après l'usage des deux MD *hein* et *oh* semble montrer qu'elle module peu sa façon de parler en fonction de son interlocuteur, mais avec des taux plutôt bas, surtout concernant les adresses aux pairs.

Notre hypothèse consiste donc à considérer Mélissa comme étant parmi les moins souples stylistiquement de notre échantillon des 8 filles.

Comme nous l'avons évoqué au chapitre 3, Mélissa s'adresse aux adultes avec une certaine familiarité, que l'enseignant semble en outre parfaitement bien tolérer, peut-être parce cette élève ne montre aucune forme d'agressivité, que sa spontanéité est sincère, et qu'elle affiche beaucoup de bonne volonté dans les apprentissages, ses interventions intempestives concernant majoritairement le travail scolaire :

(129) Mélissa : maî:tre:: oh* j'ai vot(re) stylo rouge* - j(e) le jette<
M : pourquoi faire tu l(e) jettes<
Mélissa : bah c'est le tien

M : bah va l(e) remett(re) sur mon bureau
Mélissa : oh nan::
M : dépêche-toi*

(130) Mélissa : ah* le B il est trop dur* -- oh mais je sais pas l(e) fai:re* -- maît(re) j'ai cent quatre-vingt c'est zéro:* (dépitée)
M : nan j(e) te rappelle que ça - donne-moi ton rapporteur - tu mets - ici c'est le centre du rapporteur et tu mets au sommet - donc zéro ça va aller jusqu'à<
Mélissa : vingt
M : nan*
Mélissa : cent vingt
M : cent vingt
Mélissa : maît(re) vous avez posé mon rapporteur* /…/ oh mais maît(re) c'est trop dur* moi ça fait cent quatre-v- cent cent moi ça fait cent trente -- maître et moi ça fai:t ça fait cent cinquante*

Les extraits (129) et (130) ont été enregistrés lors de la même séance de géométrie en classe. L'exemple (129) illustre bien le fonctionnement de Mélissa en classe avec l'enseignant : elle cherche un peu à le provoquer et à attirer son attention, en l'occurrence en l'incitant à réagir à une proposition incongrue, sans craindre la moindre représaille. Notons qu'elle alterne vouvoiement et tutoiement, ce qui tend à montrer que sa manière de s'adresser à lui n'est pas stable, et qu'il n'y a pas eu de consigne particulière à ce sujet. L'échange (130) porte sur la manière de mesurer un angle, et, hormis l'adresse personnalisée "maître", Mélissa ne semble pas surveiller particulièrement sa manière de parler, ni instaurer la moindre distance avec son interlocuteur.

Un peu plus loin dans la séance, nous pouvons observer un autre échange, où l'enseignant réagit à une parole qui peut paraître déplacée, mais sans insister pour autant :

(131) Mélissa : ahi::* - ahi* maître i(l) m'a dit i(l) va m(e) crever*
M : euh Mélissa
Mélissa : oui
M : vous prenez vot(re) cahier d(e) brouillon là - on va faire des maths
Mélissa : ah maître* ça fait longtemps qu'on (n'/ø) a pas fait des chiffres à virgules* - hein maître

On voit ici que Mélissa s'offusque des propos d'un de ses camarades, sans filtrer le moins du monde la formulation incriminée qu'elle rapporte fidèlement, en interpelant le maître de manière très informelle avec l'interjection "ahi" souvent employée entre pairs. Celui-ci lui fait remarquer qu'il désaprouve cette intervention, mais de manière très implicite. Sa réaction semble porter ses fruits, vu que Mélissa répond avec la forme surveillée "oui", mais, quelques secondes plus tard, elle recommence à le héler sans apparemment porter une attention particulière à son discours.

Pourtant, certains échanges entre pairs ou hors de l'école impliquant Mélissa révèlent des pratiques langagières bien différentes de celles qui ont lieu avec le maître, plus proches des façons de parler des adolescents des quartiers, comme c'est le cas dans l'extrait suivant, enregistré sur le chemin entre l'école et la maison après 16h30. Mélissa raconte à une interlocutrice jeune, *a priori* une grande sœur, un événement conflictuel avec Emma, une de ses camarades de classe :

(132) j(e) parle plus à Emma -- t(u) sais pourquoi< -- pa(r)c(e) que t(u) as vu elle - à cause d'elle j'ai eu trois barres - pa(r)c(e) que t(u) as vu le maître il avait oublié que:

> j'avais une barre - pa(r)c(e) que: j'ai tapé Hamet pa(r)c(e) que il arrêtait pas à la cantine et tout - il avait oublié qu(e) j'avais une barre - Emma elle a dit ouais mais Mélissa elle avait une barre - après on est allés en musique - e(lle) joue à l'élastique devant l(e) maître il a dit Emma et Maud une barre - après il a oublié d(e) les mettre et tout j(e) dis maître - t(u) avais pas dit qu'Emma elle avait une barre< - (a)près i(l) m'a dit si - (a)près il a dit Emma ça fait ta deuxième barre - après elle - après elle a fait oh mais p(our)quoi p(our)quoi t(u) es t(u) es une balance et tout après j(e) dis - eh ben toi hein< - toi aussi tu l'as boucave t(u) aurais dû pas l(e) boucave< - (a)près elle fait sa maligne et tout

Certains traits attribués aux parlers des jeunes apparaissent dans cette explication, comme le /a/ postérieur ou encore le terme "boucave"[367]. Cette mise en perspective des extraits (129) à (132) tend à montrer que Mélissa possède bien un éventail stylistique relativement étendu, mais que les traits choisis pour analyser son répertoire ne permettent pas de le mettre en avant. Chez elle, les MD *hein* et *oh* sont quasiment aussi fréquents dans les adresses aux adultes que dans les adresses aux pairs, dans la mesure où ses adresses aux adultes sont situées à un pôle relativement informel, éloignées des standards scolaires. Aussi, le relevé d'autres marques linguistiques aurait sans doute pu faire apparaître un résultat très différent, allant dans le sens d'un répertoire plus étendu, avec des écarts importants entre les différents contextes d'interaction.

L'analyse des répertoires stylistiques nécessite donc d'être conscient du référentiel utilisé, le nôtre induisant un espace de variation autour d'un standard omniprésent qui correspond, d'une part, à notre représentation des pratiques attendues en contexte scolaire, et, d'autre part, aux pratiques effectivement observées dans un établissement ayant un profil spécifique[368], avec des enfants particuliers (*cf.* chapitre 3). Or, si les variations stylistiques du locuteur se situent toutes d'un même côté de l'axe pris comme référence, leur amplitude est inévitablement écrasée, et ce n'est plus l'amplitude stylistique en elle-même qui est mesurée, mais l'éventail stylistique se déployant *autour* de ce standard de référence.

Concernant le style, le choix des éléments linguistiques à observer et à analyser est loin d'être stabilisé, et les tâtonnements sont inévitables. Si les analyses en co-occurrences de marques semblent les plus à-même d'appréhender le style dans toute sa complexité (Bell, 2001), elles ne nous dispensent pas d'explorer le champ des marques potentiellement pertinentes à prendre en compte, que ce soit seules ou en co-variation, en fonction de l'angle de vue désiré, focalisé sur l'amplitude autour d'un vernaculaire ou sur l'amplitude autour d'un certain standard par exemple.

### II.2.3. LauraS : la nécessaire prise en compte du contexte de l'interaction et des rôles sociaux endossés dans l'échange

LauraS semble également avoir un répertoire relativement restreint, et l'analyse de ses représentations de la variation paraît révéler moins de *compétences métapragmatiques* que chez Mélissa, avec des scores de Ri et Rn faibles, et un commentaire spontané ne prenant pas en

---

[367] Qui signifie "balancer".

[368] Il n'y a en effet pas de terrain neutre, et l'école des Pies correspond déjà à un référentiel de pratiques qui, bien qu'il ne soit ancré ni dans un quartier aisé ni dans un quartier populaire, reflète une certaine perception de la neutralité bien plus que la neutralité elle-même, qui ne peut exister dans le cadre de pratiques sociales.

compte les caractéristiques de l'interaction. Il semblerait qu'elle ait perçu des différences dans les messages, et qu'elle ait compris, dans un cas, qu'il s'agissait d'une messagerie, et, dans le cas de la variété plus informelle, que c'était un locuteur répondant au téléphone en direct :

| | École | Ri | Rn | Commentaire spontané |
|---|---|---|---|---|
| LauraS | Vercors | 9 | 8 | en fait c'est une messagerie - ils veulent l'appeler et ils tombent sur son répondeur et il dit "laissez-moi un message" - il y en a un où il a répondu "salut les gars" - les autres il était sur la messagerie |

Tableau 42 : Données issues de l'étude 1 pour LauraS

Comme Mélissa, LauraS s'adresse à l'enseignant avec une certaine désinvolture, celui-ci semblant résigné :

(133) M : est-c(e) que vous avez déjà fait d(e) l'électricité
LauraS : naaan* (tous les enfants répondent en même temps et de manière contradictoire) naaan* - naaan* -- maît(re) nous* - on avait jus(te) fait* - on-- maît(re) - maît(re) nous- maît(re) nous on avait fait juste un jeu où on avait un truc on devait passer comme ça là --- ouai::s --- moi j'en ai trouvé un - eh j'en ai trouvé un -- j'ai même pas écrit ça:* -- eh j(e) m'ai trompé:* - eh j(e) m'ai trompé - j'ai fait le Z - à épouse -- maît(re)* - s'i(l) vous plaî:t* -- i(l) va m(e) tuer l(e) maître* - j'ai pas fait d(e) flèche maître* - j'ai pas fait d(e) flèche maître* -- allez:: -- maî:::::tre:::* - maît(re) les artic(les) définis est-c(e) que on: on continue à *qui déterminent une phrase ou un [ø]être précis* (lit la phrase du tableau)
M : oui: oui:
LauraS : mais qu'est-c(e) qu'il a lui* /…/ maî::tre* maît(re) vous pouvez v(e)nir<
M : n'oubliez pas de souligner ce que je souligne*
LauraS : maît(re) mais je continue nan mais oh::* maître
M : chut*
LauraS : j(e) continue comme ça< - pa(r)c(e) que après j'aura(i) plus d(e) pla::ce*
M : alors là tu écris *ils sont de deux sortes deux points* - après tu passes à la ligne
LauraS : mmm /…/ maît(re) j(e) vois pas - j(e) vois rien /…/ c'est fini là maître<

LauraS ne semble pas ici parler de manière particulièrement surveillée, elle montre même clairement son impatience à plusieurs reprises. Néanmoins, si l'on replace ses interventions dans leur contexte, on peut être amené à interpréter différemment le ton qu'elle emploie. En effet, cet échange a lieu à un moment de grande agitation dans la classe : tous les enfants parlent en même temps et interviennent à haute voix, l'enseignant semble très las de tout ce brouhaha et ne cherche pas particulièrement ici à reprendre les rennes.

Certes, LauraS participe largement à ce climat de laisser-aller, et ne fait pas que le subir : elle cherche, comme ses camarades, à se faire entendre et à parler plus fort que son voisin pour tenter d'atteindre son objectif. Néanmoins, l'effet de groupe est non négligeable ici, et, si le caractère informel de ses adresses au maître va *crescendo* au cours de l'échange, c'est en partie dû à une sorte d'émulation globale vers la cacophonie que l'enseignant ne parvient pas à enrayer.

L'"effet classe" nous semble donc ici très prégnant, et la désinvolture de l'ensemble des discours adressés à l'adulte fait boule de neige, au-delà des façons de parler propres à chaque enfant pris isolément.

D'ailleurs, en discussion en tête à tête avec nous au moment de lui confier le matériel d'enregistrement pour qu'elle l'emporte chez elle, LauraS adopte un tout autre ton que celui de l'extrait (133) :

(134) Abir : moi j(e) peux euh mett(re) ça*<
LauraS : nan c'est moi qui le ramène chez moi
Enq : c'est Laura après ce s(e)ra toi si tu veux - demain
Abir : ouais demain ça s(e)ra moi*
LauraS : mais on est quel jour demain<
Abir : mardi
Enq : demain c'est mardi donc tu l(e) ramènes à l'école
LauraS : oui mais après elle peut pas l(e) ram(e)ner elle*
Enq : mais moi demain j(e) repasse
LauraS : oua(is) ma- oui mais elle peut pas l(e) ram(e)ner*< - mardi*<
Enq : bah jeudi alors
LauraS : mais jeudi on (n'/ø) a pas école
Enq : ah (il) y a grève - bah vendredi alors
Abir : bah j(e) le fais à onze heures et d(e)mi*
Enq : alors - pour que l(e) sac tu puisses l'enl(e)ver quand tu veux< - c(e) que j(e) fais c'est qu(e) le micro j(e) te l(e) mets pas autour du cou< j(e) le mets sur l(e) sac - et toi l(e) sac tu l(e) mets comme un sac à main - d'accord< - on met pas comme une banane pa(r)c(e) que j(e) veux qu(e) tu puisses l'enl(e)ver si t(u) as pas envie si tu dis un truc secret à ta mère machin ça m(e) regarde pas - va à côté j'ai pas b(e)soin d(e) toi Bilel hein* - t(u) y fais bieN attention tu m(e) jures tu m(e) promets tu l(e) ramènes demain<
LauraS : oui - oui (rire)
Enq : allez ça marche j(e) te fais confiance
LauraS : c'est dans quel sens< comme ça<
Enq : tu l(e) mets comme tu veux - XXX tu vois si tu veux enl(e)ver l(e) sac t(u) accroches l(e) micro là
LauraS : ouais mais on peut l(e) monter même vers là*< - le: micro - c'est mieux - comme ça on entend mieux
Enq : ouais - si tu préfères
LauraS : ban - à demain<
Enq : bon bah à demain alors* ouais
LauraS : ouais

Ici, LauraS cherche clairement à s'adresser à nous de manière polie, son ton est posé. Elle propose des solutions pour optimiser le port du micro et essaye de résoudre les problèmes de gestion du prêt de matériel car elle prend très à cœur la mission qui lui est confiée. Elle utilise la forme surveillée du "oui", sauf en fin d'échange, et se corrige même à une reprise en passant du "ouais" au "oui". Sa manière de parler est détendue tout en étant très correcte, et elle s'accommode en cela parfaitement à son interlocutrice, qui parle ici de manière plutôt informelle.

La question que l'on peut se poser est alors la suivante : LauraS se rend-elle compte que sa manière de parler en classe est déplacée ? Sachant qu'il ne serait pas impossible qu'elle s'imagine être dans la norme, ce qui est d'ailleurs le cas si l'on parle de la *norme objective* des comportements de sa classe. Cette question se pose d'autant plus que les analyses issues de l'étude 1 semblent montrer qu'elle possède une faible conscience du phénomène d'adaptation stylistique. Il nous est difficile de donner une réponse définitive à ce questionnement,

néanmoins, un échange hors temps scolaire avec Vanessa, apparemment une jeune adulte de sa connaissance, semble révéler que LauraS est capable de repérer des pratiques stylistiques qui lui paraissent inappropriées ou déplacées :

(135) LauraS : bah en fait euh ça sert t(u) as vu euh: e- elle c'est une dame: du langage t(u) as vu< e(lle) surveille comment on:: parle - e(lle) surveille pas t(u) as vu pa(r)c(e) que: même elle* même elle elle parle comme: je sais pas quoi* - t(u) as vu euh comme: par exemple euh t(u) as vu comme nous des fois on dit on dit des cho[O]ses euh j(e) sais pas* on s(e) comprend quand on s(e) parle*< t(u) as vu*< - t(out) à l'heure e- elle dit euh on était en train d(e) faire un exercice< et elle dit euh bon bah on va faire style:: la maîtresse:: on va faire:: --- oh* not(re) prof d'anglais t(u) sais c(e) qu'e(lle) nous a dit*< - elle nous a dit *shut up* [HèdFp]* - mais on est tous restés comme ça* on la re[o]gardait comme ça*

LauraS a apparemment trouvé que nous ne nous exprimions pas d'une manière très châtiée pour une "dame du langage"[369], et elle relève l'exemple d'une expression effectivement informelle "faire style *untel*" qui semble donc saillante pour elle dans le cadre d'une activité en contexte scolaire. De la même manière, elle pointe l'injonction à se taire de l'intervenante en anglais, traduisant sans doute par "ta gueule" le fameux *shut up*, et notant à quel point cette manière de parler en classe avait été jugée unanimement inacceptable. Ce simple exemple montre que LauraS, malgré ce qu'il ressort de l'entretien et du questionnaire, possède bien un certain degré de conscience de la variation stylistique et des contraintes de la situation d'interaction.

Par ailleurs, l'échange (136) enregistré avec sa mère chez elle montre que, si l'interlocuteur doit être intégré aux analyses de la variation stylistique, les rôles et places des interactants doivent aussi être pris en compte pour chaque interaction. En effet, LauraS explique ici une recette de cuisine à sa mère, et endosse un rôle d'expert qui induit presque une inversion des rôles entre la mère et la fille :

(136) LauraS : bah fais-le hein* si tu l(e) rates c'est pas grave<
mère : bah tu sais mieux l(e) faire toi j(e) sais pas faire moi
LauraS : bah j(e) le f(e)rai: j(e) le re[o]f(e)rai si tu l(e) rates
mère : XX j(e) te l(e) laiss(e)rai faire à toi
LauraS : nan nan c'est pas grave - fais-le m(a)man* - fais toi plaisir* fais-le* - c'est pas grave
mère : XXX t(u) sais mieux l(e) faire toi - ex[s]plique-moi comment j(e) fais
LauraS : tu mets quatre œufs [Ff] - tu mets un peu d(e) farine< - pas beaucoup pas beaucoup euh - un- un verre et d(e)mi<
mère : un verre et d(e)mi d(e) farine< - tu crois<
LauraS : ouais /…/ après tu mets une levure<
mère : quatre œufs [Ff] ou cinq œufs [Ff]<
LauraS : quatre
mère : quatre œufs [Ff] XXX -- j(e) sais pas si j(e) vais savoir faire
LauraS : tu veux qu(e) j(e) t'aide<
mère : comme ça<
LauraS : eh faut bien l(e) faire m(a)man faut qu(e) tu remues bien après hein
mère : bah j(e) vais essayer attends

[369] Précisons que cette catégorisation est une création originale de Laura et que nous ne nous sommes pas présentée ainsi à la classe.

LauraS : s'il est bon j(e) te- j(e) te paye un voyage en Italie*
mère : (en riant) ouais bah attends
LauraS : i(l) nous fait ça le- le prof de musique i(l) nous l(e) dit - le prof de musique i(l) nous dit euh si vous chantez bien< j(e) vous j(e) vous: j(e) vous offre un (bafouille) gagne- en voy- en: en Italie ou: en Portugal ou: ou n'importe où /…/
mère : XXX on met la levure<
LauraS : pas tout d(e) suite - c'est à la fin qu(e) faut la mettre

Au cours de cet échange, LauraS utilise un registre qui peut s'apparenter au registre enfantin, elle donne des explications, des recommandations, et elle adopte une attitude très pédagogue en encourageant sa mère à faire le gâteau, tout en dédramatisant son échec potentiel. Dans ce contexte, il apparaît que certains MD, le *hein* entre autres, sont moins des marques d'informalité que des *marqueurs d'appel à l'écoute* pour s'assurer que ses instructions sont correctement mises en œuvre.

L'impression générale donnée par cette interaction n'est, en effet, pas prioritairement un manque de surveillance et la manière que LauraS a de s'adresser à un interlocuteur adulte, sa mère en l'occurrence, peut être surprenante, mais pas dans le sens de l'utilisation d'un style trop informel pour la situation. Au contraire, la mère de LauraS se positionnant en parfaite néophyte de la patisserie, sa fille s'adapte de manière très cohérente à la situation, en considérant le rôle social endossé pour l'occasion par son interlocutrice, celui de la disciple en grande insécurité, et non pas un statut plus pérenne, celui de la mère de famille.

Cet exemple nous interroge sur la notion même d'interlocuteur et sur sa prise en compte dans les analyses de la variation stylistique puisque, selon les contextes, l'interlocuteur peut être appréhendé en termes de statut ou de rôle, ce qui rend la tâche complexe dans le cadre de traitements quantitatifs. Ainsi, par exemple, le statut d'adulte peut être figé alors que le rôle social de l'adulte ne l'est pas nécessairement, un rôle social pouvant être, ou non, endossé par un individu donné dans un contexte spécifique.

La prise en compte du contexte est bien évidemment plus aisée dans le cadre d'analyses qualitatives qu'avec une approche quantitative. La complémentarité de ces deux démarches permet de ne pas sur-interpréter les données numériques et les analyses statistiques.

### II.2.4. Morgane et Abir : la nécessaire mise en perspective des analyses quantitatives et qualitatives

D'après les analyses quantitatives du chapitre 3, Morgane et Abir semblent avoir des répertoires stylistiques assez comparables, avec des adresses à l'adulte assez informelles et des taux de MD élevés dans les adresses aux pairs.

En revanche, leur profil au niveau des représentations de la variation est très différent, Morgane semblant peu sensible aux variations stylistiques entendues, contrairement à Abir, qui a des taux de Ri et Rn élevés, et qui propose un commentaire spontané circonstancié, très empreint de références normatives mais tenant aussi compte des caractéristiques de l'interaction (*cf.* tableau 43). En effet, Morgane se contente de commenter le contenu du message, elle note que l'interlocuteur de l'un des messages est un "copain", sans doute grâce au terme d'adresse "les gars", mais sans préciser dans quel message et sans commenter les différences entre les annonces. Abir est en revanche la seule des 4 filles de l'école Vercors à

faire référence à l'interaction, et à entrer directement dans le vif du sujet de la variation sans commenter le contenu. Son discours commence en étant très normatif (*bien, moyen, mal, grossier*), mais elle fait aussi référence à l'interaction à travers la prise en compte de l'interlocuteur (*parler à sa sœur*) et le fait de caractériser la variété comme familière. De plus elle se positionne "au centre" et situe la "normalité" sur le message intermédiaire en critiquant à la fois la variété informelle (*un peu grossière*) et la variété formelle (qu'elle dit ne pas trop comprendre).

| | École | Ri | Rn | Commentaire spontané |
|---|---|---|---|---|
| Morgane | Portail Rouge | 9 | 8 | il dit pratiquement la même chose - il dit à ses copains qu'il est pas là et qu'il leur dit aussi de laisser un message - il a dit "bonjour les copains" |
| Abir | Vercors | 17 | 17 | c'est différent à chaque fois il parle un autre langage - au début il parle bien après moyen après il parle mal un peu - il dit une phrase il y a pas de mots grossiers - mais à la dernière il parle familièrement - comme si il parlait à sa soeur mais un peu grossier - au milieu c'est normal - le 1er je comprends pas trop |

Tableau 43 : Données issues de l'étude 1 pour Morgane et Abir

En observant de plus près les interactions enregistrées auprès des deux enfants, nous avons constaté que la similarité relevée au niveau de l'usage des deux MD *hein* et *oh* dans les analyses quantitatives méritait d'être nuancée.

Dans nos enregistrements en classe, comme nous l'avons dit au chapitre 3, le contexte est supposé être plutôt moins formel pour Morgane, qui s'adresse à un autre enseignant que le sien lors d'un atelier décloisonné de calligraphie, que pour Abir, qui participe à des activités de classe traditionnelles. Pourtant, alors que Morgane adopte une attitude détendue mais non provocatrice, Abir semble s'amuser à repousser les limites. Les extraits suivant illustrent de façon, nous semble-t-il, assez exemplaire le mode communicatif de chacune.

L'extrait (137) met en scène Morgane s'adressant à son enseignante du moment, Véronique. Elle alterne des marques de relative surveillance (auto-corrections, présence de "euh" marquant une certaine attention portée au discours), et des marques plus informelles ("ouais", "hein"), l'impression d'ensemble étant que les interactions se déroulent sans heurt, dans un style approprié à la situation :

(137) M : est-ce que t(u) (ne) le remplirais pas un p(e)tit autou:r ou un p(e)tit peu
Morgane : un p(e)tit peu
M : c'est pas une obligation c'est une suggestion
Morgane : avec quelle euh la plume cassée<
M : ouais la nan nan - XX parce que t(u) (n')es pas obligée d(e) tout colorier - tu peux faire des p(e)tites parties
Morgane : ouais d'accord /…/ euh: véronique< - là c'est le "e:"<
M : oui c'est le "e"
Morgane : il est facile le "e" en fait hein

Les extraits (138) à (141) impliquent Abir et son enseignant, et dénotent une toute autre ambiance :

(138) Abir : alors là: - on doit faire ça maître ou vrai ou faux<
M : les deux

Abir : oh n- - pour(qu)oi vou:s - c'est pas vrai maît(re) vous avez pas dit ça*
M : tu X maint(e)nant X: - et on corrige
Abir : c'est même pas vrai maît(re) vous avez pas dit ça*

(139) Abir : maître on fait quoi<
M : tu as pris la correction<
Abir : oui*
M : alors vous prenez XX cahier d(e) tex:tes - donc avant toute chose
Abir : nan:*
M : avant XX
Abir: ça existe pas maître hein*
M : faire des trous - sur les six feuilles - que vous rangez
Abir : ah nan:< -- c'est abusé maître hein*

(140) Abir : (en criant, au maître) ouais maître elle peut s(e) mettre ici< -- elle peut s(e) mettre ici< -- (un peu moins fort) ahi maît(re) c(e) (n')est pas bien - (plus fort) ben ouais maît(re) c'est vrai en plus j(e) (ne) me balancera(i) plu:s - comme ça maît(re) j(e) (ne) pourra(i) plus m(e) balancer -- ça va vous faire des vacances - (à un camarade) ben oui i- - i(l) (ne) dira plus arrête de t(e) balancer*

(141) M : (en criant) Abi:r* - et Mélissa*
Abir : (en riant) ben maître c'est elle< /…/ maître on a l'école demain<
M : oui
Abir : nan: - on a pas l'école*
M : oui - eh ben - c'est tant pis c'est comme ça
Abir : normal(e)ment maître c'est: un: après un après pas un /…/ maît(re)< - pour(q)uoi on fait pa:s on pour(qu)oi on a école les sam(e)dis normal(e)ment (il) y a pas l'école
X : normal(e)ment l'école ça existe pas si (il) y a pas Louis j(e) sais pas quoi XX
Abir : ouais c'est qui qui a inventé l'école ? /…/ maître c(el)ui-là qui a inventé l'école j'espère qu'il est mort hein

Dans ces différents exemples, il apparaît assez clairement qu'Abir ne satisfait pas aux attentes en termes d'adresses à l'adulte dans un cadre scolaire. Elle remet en cause et conteste les décisions de son enseignant, critique ses agissements, voire se délecte de petites provocations répétées apparemment destinées à le mettre en colère, ce qui a tendance à l'amuser si elle y parvient. Certaines formulations sont un peu cavalières, comme le "c'est abusé", et Abir n'hésite pas à imposer son discours en parlant fort, voire en criant, pour se faire entendre au milieu du bruit de fond.

Le comportement langagier observé ici ne permet pas de savoir si cette élève est capable ou non de s'adresser différemment à un enseignant, il semble en tout cas qu'elle soit suffisamment en conflit avec celui-ci pour le "taquiner" en permanence[370]. Les résultats de l'étude 1 tendent d'ailleurs à montrer qu'Abir est consciente de ce qu'elle fait, sa capacité à interpréter la variation sur les annonces de répondeurs nous incitant à penser qu'elle provoque l'enseignant à dessein, et non par inadvertance.

Morgane, à l'inverse, malgré la présence de MD informels, semble se soumettre parfaitement aux règles de prise de parole scolaire. Des enregistrements plus nombreux et impliquant son enseignant auraient peut-être révélé des productions plus formelles. En revanche, le fait qu'elle

[370] Nous explorerons plus avant cette problématique du conflit potentiel avec l'institution et ses représentants au paragraphe II.4.2.

se représente apparemment assez mal ce qu'est la variation stylistique permet de formuler l'hypothèse qu'elle ne fait pas nécessairement preuve de plus de *souplesse stylistique* qu'Abir.

Remarquons d'ailleurs que le résultat issu de l'étude 3 selon lequel Morgane modulerait plus qu'Abir sa manière de parler selon l'interlocuteur n'est pas évident lorsque l'on observe de plus près leurs productions. Si ce résultat est vrai en partie du fait d'un usage différencié des MD *hein* et *oh*, des analyses en co-occurrences de variables auraient sans doute mis en lumière une plus grande amplitude variationnelle chez Abir, cette dernière utilisant une gamme plus large de marques informelles dans ses adresses aux pairs, alors que Morgane affiche finalement une certaine constance, en particulier au niveau des traits lexicaux. L'extrait suivant met en scène une interaction avec des camarades au cours d'un jeu, interaction qui comporte un grand nombre de marques informelles comparées aux autres productions de Morgane dans l'ensemble des échanges enregistrés :

(142) Morgane : bon allez
X : les centimes ça compte hein
Morgane : mai:s c'est moi la banque là /…/ un deux trois oh putain:: mais moi j(e) vais être ruinée
/…/
X : oh oh tu m'as entendue là<
Morgane : quoi<
X : on s'en fout allez
Morgane : ahi: - mais moi j(e) vais bouca:ve
X : c'est XX
Morgane : mais même hein:
X : mais ouais mais même c'est pas gentil mais bon
Morgane : bon lisa c'est à toi hein XX

Si l'on compare avec les enregistrements entre pairs avec Abir, il semble qu'au-delà des MD sur lesquels nous avons prioritairement porté notre attention, le langage utilisé soit émaillé de bien plus de traits informels que chez Morgane, Abir étant coutumière de ces sortes de joutes verbales où elle s'amuse à défier ses camarades au cours d'échanges d'insultes, jeu que Morgane, en général plus modérée, ne semble pas pratiquer. L'extrait suivant a lieu en classe, à voix haute, mais à un moment de transition entre deux activités où l'enseignant ne prête pas attention à ce qu'elle dit. La prosodie, le lexique et le mode articulatoire révèlent une production très informelle :

(143) Abir : ah bah tiens* - eh bah et alors ça veut rien dire hein* - tu t(e) fais défoncer par des filles hein* - par toutes les filles tu t(e) fais défoncer* -- ah ouais* tout c(e) que j(e) (l)ui ai insulté il est dans la machine* - e(lle) va m'entend(re) quand j(e) (l)ui ai dit pédé* - fils de pute* (rires) - regar(de) par exemp(le) si j(e) dis fils de pute e(lle) va m'entendre* - je sais* (rires)

En définitive, là où le traitement quantitatif des données laissait apparaître des similitudes importantes entre les pratiques langagières de Morgane et de Abir, il semble bien qu'il y ait des écarts considérables dans les productions des deux fillettes, tant au plan purement langagier qu'au plan de la gestion de la relation à la fois amicale et d'autorité. Les analyses micro-sociolinguistiques permettent de mettre ces écarts en exergue, alors que les traitements quantitatifs ont tendance à lisser les différences. Dans le cas de ces deux élèves, seules des analyses quantitatives tenant compte de la co-variation de plusieurs traits auraient peut-être pu permettre de révéler certains contrastes.

Alors que Morgane et Abir utilisaient, dans nos enregistrements, un nombre important de MD informels en présence des enseignants, deux enfants de l'école Portail Rouge, Lilia et LauraG, et une enfant de l'école Vercors, Dahlia, semblent au contraire particulièrement surveiller leurs modes d'adresse aux adultes. C'est à partir des productions et des conversations de ces trois enfants que nous allons tenter d'illustrer la notion d'*amplitude des répertoires stylistiques* utilisée au chapitre 3 dans une perspective de quantification des MD informels, par le biais d'extraits de corpus particulièrement contrastés.

### II.2.5. LauraG, Lilia et Dahlia : quelques illustrations de la notion d'*amplitude des répertoires stylistiques*

| | École | Ri | Rn | Commentaire spontané |
|---|---|---|---|---|
| LauraG | Portail Rouge | 14 | 16 | c'est différent, la façon dont il parle - la façon où il dit il y a un moment où il dit "laissez-moi un message salut les gars" et après je sais pas - parce que peut-être il y a un copain au monsieur il doit l'appeler ils doivent l'appeler et alors il dit "salut les gars laissez-moi un message" - dans les autres il sait pas c'est qui alors il dit "laissez-moi un message" |
| Lilia | Portail Rouge | 16 | 11 | j'ai remarqué qu'il était absent dans chaque truc et qu'il leur laissait toujours des messages et voilà - le 1er c'est peut-être il parlait à son travail - le 2ème à quelque chose je sais pas comment dire - et le dernier à ses copains -- la façon qu'il parle et la façon comment il leur parle "salut les copains" et tout - des trucs comme ça - la 1ère il parle plus intelligemment - il dit "bonjour laissez-moi un message" par exemple je crois il a dit "j(e) suis absent" -- à la 3ème il a parlé plus comme si c'était des copains que la 1ère on aurait plus dit que c'était à son boulot |
| Dahlia | Vercors | 10 | 8 | c'est un monsieur qui parle et il dit XX des messages - sa voix - je sais pas |

Tableau 44 : Données issues de l'étude 1 pour LauraG, Lilia et Dahlia

Les analyses de l'étude 1 (*cf.* tableau 44) montrent que Lilia semble avoir une conscience assez claire de ce qu'est la variation stylistique : elle parle des contextes (au travail), des interlocuteurs (copains), et de la valeur sociale des styles (parler intelligemment). LauraG fait également référence à l'interaction, à travers la prise en compte de la familiarité avec l'interlocuteur potentiel du message (quelqu'un d'inconnu ou un ami), sans commencer par commenter le contenu du message, ce qu'elle est la seule à faire parmi les 4 filles de son école (Portail Rouge).

En revanche, Dahlia a des scores de Ri et Rn faibles, et elle ne propose aucun commentaire spontané sur le document audio, ce qui peut néanmoins être dû, dans son cas, à une forme de refus de l'activité proposée, cette élève étant globalement peu coopérative concernant les activités scolaires.

D'ailleurs, elle fonctionne selon un schéma fortement ségrégatif entre les "intellos", c'est-à-dire les élèves de l'école qui participent aux activités musicales et qui sont hors secteur, et les autres,

les enfants du quartier. Le fait de bien travailler à l'école n'est probablement donc pas une valeur très positive pour elle :

(144) Ashley : oh les nouvelles copines d'Hatice c'est des intellos - Hortense et Salomé
Dahlia : t(u) as vu regar(de) c'est des intellos - Hati:ce viens on va lui dire "intelotte" ben viens<

Les analyses de l'étude 3 ont permis de mettre en lumière des productions proches chez les trois filles, avec des taux de MD informels particulièrement bas chez Lilia et LauraG, mais aussi chez Dahlia, comparativement aux autres filles enregistrées dans sa classe. Leur amplitude stylistique est plutôt parmi les plus larges et elles semblent donc avoir une certaine capacité d'adaptation à la situation.

L'exemple de Dahlia semble donc relativement atypique au vu de ces différentes données, ce que nous n'avions pas réussi à interpréter en termes de réseau social, ce qui nous avait amenée à privilégier l'hypothèse de l'âge, sans pouvoir bien sûr la valider ou non. L'extrait (145) nous paraît être un bon exemple de prise de parole formelle étant donné que Dahlia, qui a quelque chose à obtenir des deux enseignants à qui elle s'adresse, surveille particulièrement son langage :

(145) Dahlia : maî::tre* - s'i(l) vous plaît est-ce que j(e) peux aller chercher mon stylo< - mon stylo à Kevin pa(r)c(e) que quand j'étais punie dans la classe i(l) - i(l) m'a dit qu'i(l) m(e) le rendrait moi j'ai envie d'écrire avec mon stylo plu:me*
M1 : euh non à 11h et demie
Dahlia : s'i(l) vous plaît maître après-*
M1 : nan i(ls) sont en classe là
Dahlia : mais je j(e) dis ex[s]cusez moi d(e) vous déranger::*
M1 : alors vas-y
Dahlia : merci
Dahlia : (frappe à la porte) -- (à elle-même) j'attends pas< - ex[s]cusez moi d(e) vous déranger< et mm: - j(e) viens récupérer euh: le stylo à plume de Kévi- de Kévin
M2 : le stylo à plume de Kévin<
Dahlia : oui pa(r)c(e) que c'était l(e) mien j(e) l'avais prêté
M2 : ben viens - il est pas là Kévin aujourd'hui -- il est malade< - tu es sa soeur<
Dahlia: hein<
M2 : t(u) es sa sœur<
Dahlia : nan
M2 : ou sa cousine<
Dahlia : nan nan pa(r)c(e) que: quand j'étais punie dans la classe eh ben: j'avais prêté mon stylo à plume à Kévin*
M2 : c'est c(el)ui-là<
Dahlia : oui merci* - (en partant, à une élève de la classe) après j(e) te dis quelque chose Cassandra[□] - j(e) te dis quelque chose - ciao

Sa première requête, adressée à l'enseignant de sa classe, se fait sur un ton de presque supplication, avec un débit rapide. Dahlia utilise des formules de politesse en s'adressant à son maître, et se sert même de la promesse de les utiliser avec l'autre enseignant comme d'un argument décisif pour obtenir satisfaction. Elle montre ici qu'elle a conscience de l'importance de satisfaire à certaines contraintes communicatives dans certains contextes : ici, s'excuser lorsqu'on dérange une classe qui a commencé à travailler. Lorsqu'elle entre dans l'autre classe, elle tient son engagement mot pour mot, et le MD "euh", ainsi que le "oui" du tour suivant et au dernier tour, révèlent une certaine attention portée au discours. Lorsqu'elle fait répéter son

interlocutrice, elle utilise une forme plutôt informelle, le "hein" d'appel à la reformulation, ainsi que la forme non-surveillée du "non", répétée à plusieurs reprises. Malgré cela, sa manière de parler et ses intonations révèlent une réelle prise en compte du contexte et une volonté certaine de s'adapter à la situation, ce que le passage à un style plus informel -que l'on identifie grâce au passage à une voix plus grave, à un débit encore plus rapide, au /a/ postérieur, et au *ciao* final- met en valeur.

L'extrait suivant, recueilli en récréation au cours d'une discussion avec son amie Ashley, permet également de constater que Dahlia est capable de variation stylistique, sa façon de parler avec ses pairs étant bien différente de la production enregistrée dans l'exemple (145) :

(146) Dahlia : (pu)tain après on est pas dans notre cou:r* la vie d(e) ma mère* -- Hatice un jour j(e) vais - euh Hatice - un jour un jour j(e) vais la défoncer elle verra[□] /…/
Ashley : m:- c'est bon - i(ls) me font pas peur euh Abir et tout
Dahlia : m:- eux trois cont(re) nous deux* - on les prend - on déjà- t(u) sais comment on fait< - on prend déjà la pre[o]mière - on prend Laura - parce que oh j'en suis sûre elle va taper - on prend Laura - elle de- si elle se re[o]lève moi j(e) la tiens en garde - tu - on la défonce et puis voilà hein: - (il) y a rien à craind(re) hein* -- (il) y a rien à craind(r)e pa(r)c(e) que - pa(r)c(e) que: - en plus (il) y a Yamin (il) y a (il) y a Yamin (il) y a tous ces garçons* (il) y a tous ses chiens avec lui* alors euh wou:<
Ashley : ah c'est sûr XXX
Dahlia : oh moi j(e) suis [Hui] au chalet comme ça - j(e) suis [Hui] au chalet toi t(u) es pas là - et comme ça i(ls) peuvent parler sur nous - on s'en bat les couilles

Le vernaculaire de Dahlia est caractérisé par un débit ultra rapide, des reprises nombreuses, des formes lexicales et les MD informels très présents, ces éléments constituant un ensemble de traits que l'on ne retrouve pas dans ses adresses aux enseignants.

Le profil stylistique de Dahlia (école Vercors) étant supposément assez proche de celui de LauraG et de Lilia (école Portail Rouge), nous allons tenter d'observer et de comparer certains de leurs échanges.

Les extraits suivants sont issus du corpus d'interactions formelles de LauraG :

(147) LauraG : mais euh Ahmet< -- Ahmet< -- Ahmet<
M : oui<
LauraG : euh regar(de) pourquoi ça met ça met en rouge là<
M : où ça met en rouge
LauraG : mais là - dessous
M : c'est pa(r)c(e) que t(u )as fait une faute d'orthographe - c'est pas *nous esmons le blé* c'est *nous semons le blé*
LauraG : mais c'est marqué *esmons*
M : ah ouais - ah c'est moi qu(i) a fait la faute - désolé j'ai fait une faute
Wendy : en fait t(u) as inversé les deux letttres*
M : ouais -- après tu fais ignorer - c'est pas grave quand i(l) reconnaît pas si toi t(u) as fait juste -- voilà
LauraG : merci -- bon on monte en haut< - et t(u) as dit qu'en haut on met en gras< - même le *aube*< /…/ Ahmet *pastourelle* aussi on l(e) met en rouge< - *pastourelle* on l(e) met en rouge<
M : oui
/…/
LauraG : euh Ahmet< comment on fait pour mettre en rouge<

(148) LauraG : j(e) peux j(e) peux aller jouer< - Danièle< est-ce que j(e) peux aller jouer<

(149) Enq : toi tu m'avais dit ta maman c'est juste pour la maison qu'elle veut pas
LauraG : euh oui
Enq : ben écoute -- hop< --- s'il est trop grand tu XX
LauraG : euh oui il est trop grand

La discussion (147), qui se déroule en atelier d'informatique avec un intervenant extérieur, montre bien que LauraG surveille ses propos, le ton étant posé et les formulations plutôt plus formelles que celles de l'interlocuteur lui-même. Le dernier tour de parole illustre même un certain effort articulatoire alors que la suppression du /R/ aurait pu être attendue dans ce contexte.

Dans l'exemple (148), LauraG s'adresse à l'enseignante d'une autre classe et la reformulation de la question la conduit à utiliser une tournure plus formelle. L'extrait (149) correspond à un échange avec l'enquêtrice, et révèle une attention certaine portée au discours, avec l'utilisation du MD "euh" et de "oui". Le fait d'utiliser cette forme de l'affirmation est d'ailleurs apparemment considérée comme une marque de préciosité par LauraG, qui se moque d'un de ces camarades en ces termes :

(150) mais toi t(u) es un p(e)tit intello là tu fais ton malin (prend une petite voix) *oui Christian* - *oui Christian* -- mais gra::ve c'est trop une tape::tte* (plus bas, à sa voisine) - j(e) m'en fous* bah justement elle veut- e(lle) veut savoir comment on parle alors

Notons que la voisine de LauraG, qui semble s'inquiéter de la présence du micro, reçoit une réponse semblant montrer que notre consigne de parler naturel a bien été intégrée.

Comme l'illustre déjà l'extrait (150), les discussions entre pairs auxquelles participe LauraG comptent de nombreuses marques stéréotypiques d'un style plus relâché :

(151) LauraG : pff:: est-c(e) que- Fabien* dégage toi tu sais pas faire* /…/ ah: Floriane* - (pu)tain:* si j(e) (l)ui dis que:- je sais l(e) nom du chéri- ah* ouais* tchoucar* - Marianne* je sais l(e) nom du chéri à Floriane mais j'ai promis que j(e) pouvais pas t(e) le dire

(152) j'ai pas envie d'aller en sport là: - ah mais c'est trop - trop gros c(e) machin* (heu)reu[o]s(e)ment qu(e) tu m'as fait penser:* - oh putain:< - oh merci Wendy hein< - mes affaires de sport (heu)reu[o]s(e)ment - qu(e) tu m'as fait penser /…/ j'ai pas envie d(e) faire de sport*/…/ hein:< /…/ ouais grave

L'échange suivant met en scène LauraG et Lilia, et met en avant un style également très informel chez les deux filles :

(153) Lilia : pute de Romaïssa: - (parle en l'imitant) re[o]gardez elle redou:ble ouais nique ta mère sale pute - j'avais trop l(e) démon: /…/ après elle parlait en arabe avec sa sœur* - dis nous que- c(e) que t(u) as di:t* - mais mais j'ai dit qu(e) vous ét(i)ez chian::ts - (en) plus elle le disait cette belue:* /…/ j(e) me souviens j(e) tapais Stéphanie et lui et Sébastien - tu la touches j(e) te mara:ve
LauraG : Stéphanie stéphanie là<*
Lilia : ouais i(ls) défendaient Stéphanie
LauraG : la moche là< - Stéphanie là< /…/ mais ta gueule toi XX avec Stéphanie< - t(u) es un connard toi*
/…/

Lilia : j'allais vers X elle j(e) la tapais - Luca:s tous les garçons - qu'est-ce (que) tu fais là qu'est-ce (que) tu fais< - et i(ls) m(e) maravaient après
LauraG : oh: les connards

Ces interactions sont d'ailleurs très comparables avec ce qui est observé dans les parlers adolescents, en particulier du point de vue d'un lexique caractéristique, comme "avoir le démon" (Lambert, 2005: 296), "marave" (Lambert, 2005: 304), ou encore "blédard" (Lambert, 2005: 343), que l'on retrouve dans l'exemple suivant :

(154) Lilia : ça fait trop crainte* en plus ma mère e(lle) m(e) met d(e) la pommade ça fait crain::te* - bon allez on travaille ou quoi là* alors au futur c'est *nous allons* bon allez on corrige demain là ça m'a saoulée* - oh mais c'est quoi ce stylo qu'elle a Sarah là* - stylo de::: du bled* - blédard

En opposition à ces pratiques entre pairs, Lilia modifie sensiblement sa manière de parler lorsqu'elle s'adresse aux adultes. Dans l'échange (155), elle s'adresse à Fred, un surveillant de cantine, qui, par son âge et son statut, ne fait pas partie des interlocuteurs de l'école qui appellent le style le plus formel[371]. Pourtant, Lilia fait attention aux termes qu'elle emploie, comme "dame" ou encore "récréation" (qu'elle ne tronque pas), et s'exprime d'une façon tout à fait standard pour la circonstance :

(155) Fred : tu vas pas m'électrocuter< c'est un micro<
Lilia : en fait c'est un: - c'est une dame - elle est venue dans la classe et toute la journée j(e) vais l(e) garder enfin: jusqu'à une heure et demie parce que la cassette e(lle) va s'arrêter après
Fred : c'est pour quoi faire< savoir tout c(e) que tu dis<
Lilia : nan pour voir
Fred : même des vilains mots<
Lilia : en plus à la récréation::* on en a dit beaucoup:: - mais nan (il) y a- c'est personnel - la dame elle écoute toute seule - mais - mais regarde Fred* - si ça dure toute la journée si ça dure toute la journée la dame e(lle) va l'écouter toute la journée*

Comme nous l'avons observé dans les corpus de Marianne, Lilia adopte également un style surveillé et adapté à son interlocuteur lorsque celui-ci est un enfant plus jeune :

(156) Lilia : (il) y a: l- les dames de cantines elles doivent le savoir -- tu veux un bout comme moi< - tu veux un bout comme ça< - comme ça< - eh gourmande* - avec du jus<

Sa manière d'articuler en évitant les réductions de groupes consonantiques complexes ainsi que sa remarque sur la gourmandise sont en effet typiques du registre enfantin.

Ce tour d'horizon large et malgré tout loin d'être exhaustif de l'ensemble des productions enfantines que nous avons recueillies nous a permis d'explorer plusieurs dimensions du phénomène de *souplesse stylistique*, et de mettre en lumière un certain nombre d'écueils qui contribuent encore à rendre les analyses du style particulièrement complexes, du fait de son hétérogénéité constitutive et de la multiplicité des paramètres en jeu dans l'interaction. Cette approche micro-sociolinguistique complète, nuance, voire modifie les résultats des traitements quantitatifs, et rend ainsi mieux compte de la réalité des pratiques ordinaires.

[371] Nous analyserons d'autres échanges, impliquant par exemple Lilia et le maître de sa classe, au paragraphe II.3.

Gadet & Tyne (2007) considèrent en outre que, dans une perspective dynamique de la variation, ce sont davantage les changements de style, que les styles eux-mêmes en tant qu'ensembles de formes linguistiques, qui sont porteurs de sens. Aussi allons-nous maintenant nous pencher sur quelques *commutations stylistiques* (*style-switches*).

## II.3. Des moments privilégiés pour observer la *souplesse stylistique* des enfants : analyse de quelques *commutations stylistiques*

Certains basculements d'un style à un autre sont dus à des changements brusques de décor, au cours desquels les interlocuteurs changent de rôles et de places, passent de la scène aux coulisses, et tombent le masque sans phrase transitoire. L'extrait (157) met en scène la commutation d'un style surveillé à un style plus spontané, lié au passage d'un moment de tension en classe sous la surveillance du maître à un moment de défoulement hors de la classe avec un pair :

(157) Lilia (poliment) : Christian::* j(e) l'allume l'ordinateur<
M : nan /.../ par contre j'aimerais bien voir tes devoirs que tu d(e)vais refaire du cahier rouge
Lilia : ah oui*
M : j(e) crois pas qu(e) ça a été fait /…/ ma sœur est restée "a.i.e.n"< - (se met en colère) écoute si c'est pour m(e) refaire ça euh c'est pas la peine - repars vite avec ton groupe Lilia pa(r)c(e) que tu fais n'importe quoi*
Lilia : (penaude et toujours très poliment) ah oui "t"* -- (à une copine) on doit retourner corriger tout ça* XX on doit aller re-recorriger ça --- attends un stylo* (à une élève) j(e) peux t'emprunter un stylo j(e) te l(e) rends t(out) à l'heure<
M : c'est du n'importe quoi Lilia*
Lilia : (dès qu'elle a passé la porte de la classe, elle montre sa vexation et son énervement en parlant à son amie) c'est bon* ferme ta X*/ mais i(l) m(e) saoule tout l(e) temps à moi::* en plus il est tout l(e) temps en train d(e) me dire d(e)vant tout l(e) monde là* ça fait honte* -- (son amie lui fait remarquer que le micro est branché et que l'enquêtrice est susceptible d'entendre ce qu'elle dit du maître) mais j(e) m'en fous la la::* t(oute) façon e(lle) va l'écouter toute seule hein (il) y aura pas Christian avec elle - alors - pa(r)c(e) que moi j'ai oublié d(e) mett(re) le "t"* pour un "t" i(l) m'a crié d(e)ssus* -- qu'est-c(e) que c'est qu(e) ça* re[o]garde* - pour un "t" i(l) m'a gueulé d(e)ssus*

À peine la porte de la classe passée, le discours de Lilia change du tout au tout. En classe, et que l'interlocuteur soit le maître ou un camarade, elle se sent en faute et fait donc profil bas : elle utilise par exemple avec le maître, comme toujours avec lui, les variantes formelles du *oui* et non le *ouais* qui est plus courant mais plus informel, et sa demande de stylo à un pair est très polie (le terme *emprunter* est assez recherché et la précision sur le fait de le rendre montre un effort pour ménager l'interlocuteur). En revanche, dès que le maître ne peut plus la voir ni l'entendre, elle multiplie les invectives et sa manière de s'exprimer devient plus familière. Sa colère, due en partie à la crainte d'avoir perdu la face devant ses camarades et au sentiment d'injustice ressenti, se traduit par un changement brutal à tous les niveaux linguistiques : sa voix devient plus grave, son débit plus rapide, les marqueurs discursifs plus nombreux (*d(e)vant tout*

*l(e) monde là*, *mais j(e) m'en fous la la::*, *e(lle) va l'écouter toute seule hein*), le lexique plus informel.

Cette *commutation stylistique* reflète donc un changement de rôle social très net pour Lilia : en passant de celui d'élève penaude à celui de camarade révoltée, elle modifie son style, ce changement initiant un nouvel ordre social dans l'interaction, et la présentation d'une autre de ses facettes identitaires. La *commutation* n'est donc pas liée ici à un changement de statut de l'interlocuteur (adulte-enseignant *vs* pair), mais à un changement de place du locuteur (élève docile *vs* camarade en colère), puisque Lilia s'adresse à sa première camarade dans un style surveillé, avant de s'adresser à la seconde dans un style très informel[372].

Cette nécessaire prise en compte des rôles des locuteurs dans l'interaction va dans le sens des propos de Bautier, qui prône une vision dynamique des échanges :

> "La conception du langage qui semble aujourd'hui la mieux à même de rendre compte des différences entre les locuteurs ou groupes de locuteurs est une conception non plus du langage comme reflet (reflet de caractéristiques stables des locuteurs ou de la situation) mais une conception dynamique où la production langagière participe de la construction de la situation et des relations (des rôles) des locuteurs dans l'interaction" (Bautier, 1990: 261).

Ces *commutations* liées au rôle endossé par le locuteur sont fréquentes en classe à l'école Portail Rouge, avec l'alternance rapide d'échanges maître/élève, où les enfants interviennent à haute voix de façon très brève et très surveillée, et d'échanges chuchotés entre voisins de table, parfois sur un tout autre sujet que l'activité en cours :

(158) Lilia : (chuchote) t(u) as pas trouvé Marianne< - c'est du::r* -- mais ouais on t'a pas parlé à toi:* - mais tais-toi* - X toi-même*
M : Lilia t(u) es capable de nous faire ça<
Lilia : oui
M : hein<
Lilia : oui
M : personne n'a perdu sa fiche cinéma<
Lilia : moi --- si moi --- moi - moi Christian j(e) l'ai pas dans mon cartable
M : j(e) rappelle que les dernières préparations d(e) dictée devaient être collées dans l(e) cahier du jour - demain on est vendredi /…/ après la dictée vous allez v(e)nir m(e) voir - je sais qu(e) vous adorez ça
Lilia : (chuchote) putain::* /…/ il est intello c(e) gadjo* ah::: t(u) es un intello* - t(u) es un intello - ah::: t(u) as vu c(e) qu'il a fai::t* -- ouais ouais c(et)te pei::ne* - les p(e)tits bisous d'amour là* - derrière les arbres dans les buissons -- tu fais des p(e)tits bisous derrière les buissons* (rire) - j'ai peur j'ai peur -- t(u) as rien fai::t - arrête de dire ça j(e) vais t(e) marave* - ta race

Dans l'extrait (158), Lilia mène deux types d'échanges en parallèle. Le premier, chuchoté, impliquant ses différents voisins de table, s'appuie au départ sur un commentaire de l'activité en cours, et s'éloigne thématiquement très vite des préoccupations scolaires (que l'on peut suivre dans le discours du maître adressé à la classe et qui concerne la préparation des dictées), avec

[372] Ce constat pourrait avoir l'air d'invalider en partie la méthodologie d'analyse adoptée au chapitre précédent avec une répartition des énoncés entre adresses à l'adulte et adresses aux pairs. Pourtant, du fait que la quantification soit peu compatible avec la prise en compte de la complexité de chaque interaction, et du fait que ces moments un peu atypiques restent marginaux au regard de l'ensemble des échanges recueillis, nous pensons qu'une prise en compte un peu plus précise du détail de certaines interactions nuance et éclaire sans les invalider les tendances plus larges mises en lumière par les traitements quantitatifs.

une série de moqueries portant sur les aventures sentimentales d'un camarade. Celui-ci alimente, également en chuchotant, la joute verbale en cours, en contestant les railleries de Lilia, qui évolue alors d'un ton badin à un ton plus agressif. Inséré au milieu de cette discussion discrète et officieuse, l'échange très court entre Lilia et son enseignant est conduit sur une modalité tout autre. Lilia répond à son maître sur un ton très posé, cherchant peut-être à éviter le courroux éventuel de celui-ci suite à la perte de la fiche cinéma. En effet, après avoir utilisé la variante formelle "oui" dans ses premières prises de parole, elle revendique le document égaré avec une voix plus aigüe[373] et un rythme lent qui évoquent une certaine circonspection.

Nous pouvons par ailleurs remarquer que certaines *commutations stylistiques* liées à une modification dans les rôles endossés par les locuteurs ne sont d'ailleurs même pas associés à un changement d'interlocuteur. C'est le cas lors des jeux de rôles spontanés auxquels les enfants jouent parfois pendant les temps de récréation :

(159) Lilia : bonjou:r mes:dameS et messieurs nous allons vous présenter aujourd'hui Ophélie< - bonjour Ophélie< - oh les filles v:ous vous venez on joue à:: - à:: - style star académie /…/ allez venez* - bonjour mesdameS et messieurs aujourd'hui nous allons vous présenter - mad(e)moiselle Ophélie qui va nous interpréter je n(e) sais quoi* - et: on va la laisser chanter* /…/ ah* ça va t'enregistrer:::* - ça saoule venez on arrête de jouer ça saoule

Cet extrait met en lumière plusieurs phases stylistiques différentes, avec une adresse au public et une adresse à la candidate très formelles, l'interpellation des enfants susceptibles de participer au jeu sur un mode plus informel, le retour à la scène du jeu de rôles marqué par une reprise de la surveillance, puis la fin brutale du jeu dans un style à nouveau plus naturel.

Le fait de momentanément endosser un rôle différent, de se mettre dans la peau d'un autre pour se présenter à l'autre tel qu'il l'attend, ou pour s'amuser, survient parfois de manière très furtive, au détour d'une prise de parole, comme c'est le cas dans l'extrait suivant, où LauraG passe, par jeu, d'une expression spontanée à un style plus cérémonieux le temps d'une simple remarque, et fait ensuite varier sa manière de parler selon qu'elle s'adresse à l'enseignant ou à ses camarades :

(160) LauraG : (à voix haute, avant de rentrer en classe) t(u) sais qu(e) t(u) es: qu(e) t(u) as: une tête de cul*< /…/ (rires) (prend un ton supérieur) fais gaffe mes on:gles font de:s dégats /…/ (entre en classe, chuchote) (pu)tain mai:s j- - tu vas voir dans l(e) couloir -- tu vas voir dans l(e) couloir - ta gueule - ta gueule - j'ai pas mangé d(e) la viande hachée
M : (réprimande les élèves) depuis huit jou:rs - à chaque compte-rendu de groupe -- euh vous m(e) conjuguez un peu trop souvent le verbe oublier - /.../ Lilia t(u) en es où<
Lilia : moi j'ai: j'ai tout fait - (en)fin i(l) m(e) reste: les exercices pour demain
M : j'ai tout fait sauf c(e) que j'ai pas fait
LauraG : (chuchote) (rires) elle a tchi compris /…/ arrête* -- arrête* - oh connard
M : le programme de demain j(e) vous signale qu'il est déjà au tableau /../
X : (répond apparemment à une demande faite à un autre moment) j'ai la date de naissance de mon papa
LauraG : (à voix haute, au maître) moi aussi
M : c'est quelle année

[373] *Cf.* § II.4.3 pour une exploration plus détaillée de ce phénomène prosodique.

LauraG : euh: mille huit-
M : mille huit cents combien<
LauraG : (rire) mille neuf cent soixante-cinq
M : soixante-cinq<
LauraG : oui
M : c'est un vieux ton père
LauraG : oui
X : (chuchote) ahi: ma mère elle est née en soixante-quatre
Lilia : (chuchote) c(e)tte insulte*
LauraG : (chuchote) ouai:s - i(l) croit qu'il est pas vieux lui<
Lilia : il a quel âge ton père
LauraG : quarante ans et le vingt-cinq mars i(l) va- (s'interrompt à cause d'un élève qui s'est fait donner un coup) dans XX dans quoi< - dans les couilles<
X : nan dans la jambe
LauraG : oh merde

Cet extrait montre bien les nombreuses *commutations stylistiques* qui se produisent dans le cours ordinaire des interactions quotidiennes. Le langage adressé aux pairs est très majoritairement informel et relève de l'oral spontané. Les *ouais* sont préférés aux *oui* et le lexique est familier. Occasionnellement, un énoncé introduit une certaine *polyphonie stylistique*, comme l'illustre la menace de LauraG qui semble jouée à la manière d'une dame prétentieuse (*mes on:gles font de:s dégâts*), avec un sujet substantif conférant une note de formalité à cette intervention.

Le même phénomène s'observe dans les deux extraits suivants, avec des commutations portant sur des énoncés très brefs, où la jeune fille emprunte les paroles de locuteurs visiblement plus âgés. Dans le premier, LauraS (école Vercors), avec une voix chantante, exprime son soulagement d'avoir fini sa journée d'école avec un air de lassitude qui ressemble davantage à celui d'un adulte qu'à celui d'un enfant :

(161) LauraS : (dans un soupir) ouh: : la la seigneur* - j'en ai marre j'en ai marre

Dans l'extrait ci-dessous, LauraS est au catéchisme, et elle réprimande des camarades qui s'amusent avec son micro, avant de parodier le prêtre avec un énoncé cérémonieux utilisant le "nous" et l'adresse rituelle des hommes d'église[374]. LauraS reprend ensuite le fil de sa conversation ordinaire, en commentant la présence des gens autour d'elle :

(162) LauraS : oh mais arrêtez* -- (air solennel) nous allons prier mes enfants (rire) -- elle j(e) l'ai vue au ski

Si l'on en revient aux adresses au maître, on voit dans l'extrait (160) qu'elles induisent toujours, à l'école Portail Rouge, une certaine surveillance, même quand il cherche à plaisanter avec ses élèves, ce qui en l'occurrence suscite une certaine dose de mécontentement partagé par plusieurs enfants, mais non exprimé à voix haute, puisque LauraG reste impassible et répond simplement *oui*, sans autre forme d'émotion visible.

À l'école Vercors, les adresses au maître sont plus longues et plus nombreuses, mais aussi beaucoup plus informelles, comme nous avons pu le voir dans la partie II.2. C'est pourquoi nous n'avons pas pu relever beaucoup de *commutations stylistiques* claires suscitées par les

[374] Nous verrons au paragraphe II.4.3 d'autres modalités d'actualisation de la voix des autres, à travers la variation stylistique dans le discours rapporté.

alternances d'adresses à l'enseignant et aux élèves, en dehors de quelques rares moments comme celui transcrit dans l'extrait (145).

La *commutation stylistique*, en tant que moment particulièrement visible de la variation stylistique, permet donc d'approcher un certain nombre de significations symboliques associées aux changements de styles. Comme nous l'avons vu au paragraphe I, le phénomène de *style-shifting* a de nombreux points communs avec celui de *code-switching*, et est parfois, comme lui, interprétable à l'aune de fonctions communicatives variées comme les fonctions identitaires (intégration *vs* exclusion), communicatives (convergence *vs* divergence), ou encore ludiques.

## II.4. Le parallèle entre *style-shifting* et *code-switching* : quelques illustrations à partir des représentations et des pratiques

Si les chercheurs font souvent ce parallèle entre les deux phénomènes, il est remarquable de voir que certains enfants mêlent eux-mêmes les deux plans dans leurs commentaires sur des énoncés stylistiquement contrastés. C'était le cas de Mokhtar (10 ans, école non mixte, enquête préliminaire, *cf.* Buson, 2004) pour qui le langage "normal" est en quelque sorte assimilé au français, par opposition à l'arabe, langue familiale :

(163) chez ma grand-mère je parle un peu arabe, et à l'école je parle normal

Au delà de l'insécurité linguistique qu'elle trahit, cette remarque nous semble intéressante car elle fait le lien entre variation stylistique et alternance codique : Mokhtar n'a en effet pas fait de distinction entre les variétés unilingues et plurilingues, ouvrant naturellement le débat sur les styles à un questionnement sur le répertoire langagier global d'un individu.

Les sections suivantes mettent en parallèle notre travail et celui de Sabatier (2004)[375]. Si ces deux recherches portent, au départ, sur des objets très différents[376], elles impliquent des enfants du même âge et permettent des rapprochements pertinents entre situations plurilingues et pluristyles.

Comme les changements de langues, les changements de styles peuvent permettre aux enfants de s'identifier ou de se distinguer de certains groupes sociaux, réels ou fantasmés. Ils possèdent une résonance identitaire forte, et peuvent incarner des connivences ou des schismes socio-symboliques forts.

### II.4.1. Dévalorisation des styles et des langues, jugés à l'aune de certains locuteurs prototypiques

Il est intéressant de noter que, dans les deux enquêtes sur lesquelles nous fondons notre analyse, des stéréotypes sociaux comme le style "racaille" ou "mal élevé" ont été évoqués à de

[375] *Cf.* Buson & Billiez (à paraître).

[376] La recherche de Sabatier porte entre autres sur les représentations du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France.

nombreuses reprises. Cette tendance est, à quelques nuances près, visible dans les extraits ci-dessous[377] :

(164) Alice: la dernière c'est un peu racaille un peu - et les autres c'est normal - le 1er j'aime pas trop quand ça fait bourge - enfin c'est pas ça - mais c'est bizarre

(165) Alexandre : c'est le répondeur d'un téléphone - moi je dis que c'est la 1ère qui est juste - dans les autres il dit "salut les gars lâchez-moi" - les deux dernières c'est pas bien parce qu'il est mal élevé - il parle à ses collègues

(166) A : (la langue utilisée dans ton quartier) : c'est un petit peu la langue un petit peu mal élevée, un petit peu arabe et français

On voit bien ici la prégnance du jugement social sur les variétés dans les représentations des enfants, qu'elles relèvent des langues ou des styles. Le qualificatif "racaille", qui peut être employé pour désigner des jeunes dévalorisés, socialement, scolairement ou ethniquement, est aussi employé à propos des styles, ceux-ci semblant refléter les individus de manière figée. En miroir de cette catégorisation, le recours au jugement normatif se retrouve dans les déclarations sur les langues comme sur le style : une langue ou un mélange de langue, au même titre qu'un style, peuvent être perçus comme "mal élevés".

L'entremêlement des stéréotypes sociaux et ethniques potentiellement associés aux styles et aux langues est d'ailleurs visible dans le discours de LauraS, qui corrèle *bourgeois* et *français* lors d'une interaction en cours d'anglais sur les nationalités[378] :

(167) LauraS : maît(re) vous êtes quoi vous< - en anglais
M : french
LauraS : french - french - vous êtes pas arabe maître<
M : non j'ai des origines algériennes mais je suis de nationalité française
I (intervenante d'anglais): any other nationality< /.../
LauraS : bourgeoise
I: that's a word that comes from french
LauraS : c'est français* les bourgeois

La dévalorisation des langues et des styles comme emblèmes de groupes sociaux prototypiques semble donc relever des mêmes processus, avec une stigmatisation des pratiques les moins légitimes et une valorisation des pratiques normées.

Le style est alors bel et bien, à l'instar des choix de langues, une ressource pour la *distinction*, qui peut se traduire par des oppositions de type *eux* vs *nous*, dans la perspective du *we-code* et du *they-code* mise en lumière par Gumperz (1982a ; 1989b).

## II.4.2. Discours sur le *eux/nous*, provocation, plaisanterie, emphase

Cette distinction bien connue dans les recherches sur le plurilinguisme reste pertinente dans le domaine de la variation stylistique. On peut, en effet, voir dans les exemples qui suivent que ce discours sur le *eux/nous* est très présent, le "nous" correspondant aux élèves et le "eux" aux enseignants :

---

[377] Les extraits du corpus de Sabatier (2004) concernant les enfants bi-plurilingues sont référencés par des initiales et les extraits de notre propre corpus par des prénoms.

[378] Lorsque la question lui est posée, elle se dit gitane : "I : what's your nationality ? LauraS : I'm gitane. I : gitane is gipsy. LauraS : gipsy king* (rires) - gipsy* moi et Ashley*".

(168) LauraS : nous des fois on dit on dit des choses euh j(e) sais pas* on s(e) comprend quand on s(e) parle*<

(169) Abir : la maîtresse elle fait il y a et moi j(e) fais il a
Enq : au lieu d'il y a Abir t(u) as fait il a<
Abir : bah ouais* bah il y a - bah (il) y a - y a
LauraS : ça s(e) voit qu(e) c'est pas des maîtresses ça s(e) voit qu(e) c'est des enfants
Enq : à quoi ça s(e) voit<
Mélissa : les maîtresses eh bah i(ls) disent pas comme ça i(ls) racontent bien: et tout[379] et bah (il) y avait un homme< qui avait la barbe bleue< - nous on rigolait et tout
LauraS : et bah moi et bah moi bein: je trouve qu'on a refait comme des maîtresses pa(r)c(e) que:: pa(r)c(e) que les maîtresses i- i:: i(ls) parlent pas comme nous i(ls)::
Abir : i(ls) font un peu leur malin
Mélissa : ouais p(u)is i(l)s ont une voix bizarre tutututu (ton précieux) (rires)
Abir : nous on fait à l'arrachée que eux i(ls) font bien
LauraS : bonjour< je suis vot(re) remplaçante< je m'appelle naninana (ton précieux)

Dans l'échange (169), deux élèves imitent les maîtresses représentantes du "eux" en modifiant essentiellement des éléments de prosodie[380] (fortes modulations dans la courbe mélodique, variations dans la hauteur de voix, etc.).

Cette même conception bipolaire de l'espace linguistique, qui induit une mise à distance des locuteurs du groupe du "dehors" ne faisant pas partie de la sphère du "nous", se retrouve dans l'enquête sur le plurilinguisme. Comme on peut le voir dans l'extrait suivant, l'enfant met en avant les usages de "l'entre-nous" (langue arabe) et se positionne ainsi clairement au sein d'un groupe de référence :

(170) N : (en quelles langues tu réponds à ton père ?) français ou arabe ça dépend si on est entre nous je parlerai arabe

Cette vision dichotomique s'incarne parfois dans le clivage entre les espaces du "dedans" et du "dehors", l'espace de la famille s'opposant à celui de l'école, l'espace de la classe à celui de la cour de récréation, l'espace de l'école à celui du quartier :

(171) Lucas : il y a des phrases il parlait normal - des fois il parlait comme on parle nous - dehors

(172) Y : quand on est dehors je parle français quand on est dedans je parle arabe

(173) A : alors c'est français pour quand on est dans la classe et un petit peu arabe avec les copines des fois on parle dans la cour

On constate d'ailleurs que la désignation des espaces n'est pas stable dans ces contextes : le "dehors" pouvant correspondre au "nous" des variétés informelles du quartier ou de la cour mais aussi au pôle du "eux" et des variétés formelles extra-familiales. En outre, quelques différences entre le *code-switching* et le *style-shifting* sont liées à la variabilité des espaces.

---

[379] La neutralisation du genre est un phénomène qui s'observe de plus en plus dans les vernaculaires de locuteurs de milieux défavorisés, *cf.* Boutet (2002 : 167).

[380] On pourrait ici reprendre les termes utilisés par Barbéris (2005) et parler d'une *stylisation parodique* actualisée par une *mimesis*.

On recense un espace supplémentaire chez les plurilingues, l'espace étatique, empreint d'une forte résonance identitaire, comme l'illustre l'extrait (174) :

(174) A : parce que quand on est quand quand je suis en Algérie et ben je parle plus algérien donc je me je suis comme si j'étais une VRAIE algérienne et quand je suis en France je parle vraiment français alors donc je suis comme si j'étais une Française vraiment

L'alternance codique, comme l'alternance de styles, permet aussi de provoquer, sur fond de clivage *eux/nous*, en revendiquant une identité incarnée par la variété linguistique choisie. Dans nos enregistrements, plusieurs discours mettent clairement en évidence la valeur sociale attribuée à certaines marques, et la revendication d'une identité marginale qui peut leur être associée. Les enfants testent un code supposé crypté et de fait incompréhensible pour les extérieurs au groupe. Dans l'extrait qui suit, nous assistons à une mise en scène de ce langage du "nous", ici volontairement provocatrice et destinée à l'enquêteur *via* l'enregistreur.

(175) Ashley : bah toute la récréation tout c(e) que tu vas dire ça va ça va entendre
LauraS : mm - même vous c(e) que vous dîtes ça entend*
Ashley : X sa race* regar(de) comme c'est sa race maudite*
LauraS : arrê::te* (XX) arrêtez oh::*

Le désir de choquer son auditoire peut s'accompagner d'une volonté de se distinguer de l'autre par le recours à des usages supposés emblématiques d'un groupe de locuteur de référence. Dans l'exemple ci-dessous, Abir (176) teste avec l'enquêtrice un terme qu'elle juge appartenir au pôle du "nous" et qu'elle pense méconnu en dehors du groupe.

(176) Abir : au début en fait ça fait latche* ça fait latche et puis après ça fait plus latche
Enq : de quoi< d'avoir le truc<
Abir : ouais - tu comprends qu'est-c(e) que j(e) dis*<
Mélissa : (inaudible) le langage de Abir

Au-delà de cette dimension cryptique, ce qui est illustré dans l'extrait (177) qui suit, c'est l'insulte rituelle, comme stratégie pour se sortir d'un mauvais pas et pour manifester une position marginale, voire pour se défendre, comme dans l'exemple (178) où ce sont les changements de styles qui sont convoqués :

(177) Mo : (langues utilisées avec amis du quartier) le français et euh des fois pour plaisanter le tunisien.
Enq : alors qu'est-ce que tu dis pour plaisanter en tunisien?
M : euh des fois on in- on s'insulte mais pour rire
Enq : et tes amis qui sont en Tunisie vous vous insultez aussi en arabe?
M : non on parle en arabe mais des fois dès qu'ils m'énervent je leur euh je parle je les insulte en français (rires) comme ça ils comprennent pas

(178) Linda : pour me défendre j'arrive bien mais quand je parle normalement je raccourcis pas les mots - le 3ème si on parle comme ça à un policier on sait ce qu'on va recevoir

Il est important de souligner également le rôle de la fonction ludique, qu'on a commencé à évoquer avec les insultes. Les locuteurs utilisent certaines variantes "pour s'amuser", il y a l'idée de "moins de contrôle / de se lâcher", par opposition au caractère "sérieux" de certaines manières de parler.

Cet aspect est présent dans les exemples qui suivent, et se retrouve parfois au mot près entre les deux corpus, celui de Sabatier (2004) et le nôtre :

(179) Tiphanie : c'est pour l'impression des gens - que ça peut avoir - la dernière j'aime pas trop parce que je sais pas ça fait bizarre et la 1ère j'aimais bien - moi ce serait la 2ème parce qu'elle est simple - le 3ème ça peut m'arriver quand je fais la folle

(180) M : quand j'utilise l'arabe c'est pour euh pour s'amuser. et euh pour jou et euh quand y a mes copines chez moi on joue euh aux aux folles et puis on parle en arabe

(181) Quentin : le 1er il est plutôt sérieux je préfère le 3ème - le 3ème il se lâche - il se laisse aller - il parle pas comme quelqu'un de sérieux - il parle à quelqu'un qu'il connaît super bien - il a pas peur de rentrer en conflit avec lui

(182) M : (au Maroc avec les cousines) quand je parle en français eux ils vont ils veulent faire euh euh un peu style pour s'amuser qui savent parler en français. (le mélange) c'est un jeu pour moi

Comme le *code-switching*, la *souplesse stylistique* permet en outre de se positionner par rapport à l'autre, voire de rapporter son discours, entre imitation et mise en scène.

## II.4.3. Convergence, reprise et stylisation de la parole de l'autre

Des stratégies visant à modifier la relation interpersonnelle, à s'adapter à son interlocuteur, à entrer en connivence avec lui, à l'impliquer davantage dans la communication ont été évoquées (183) et observées (184) dans les deux corpus. La stratégie de convergence est en effet clairement visible dans l'extrait suivant :

(183) M : (j'habite dans un quartier) où les jeunes sont vraiment pas polis (…) ils parlent vulgaire alors je parle vulgaire

L'exemple (184) met en évidence une stratégie de convergence observée chez Lilia qui passe, dans un même tour de parole, d'un style relativement informel avec ses pairs à un style d'"élève modèle" en simulant une adresse à l'adulte :

(184) Lilia: (raconte un événement passé à une copine) tu t(e) souviens quand t(u) es tombée d(e) la poutre - j(e) fais Laura on fait une course on court< d'accord* tou-tou-tou elle est tombée* - ouais - et moi j(e) te r(e)gardais dans l(e) préau - (simule l'interpellation d'un surveillant) moi je sais c(e) qui c'est passé XX i(l) m(e) dit (imite le ton de l'adulte s'adressant à un enfant) viens ici petite qu'est-c(e) qui c'est passé< j(e) (l)ui ai dit< (imite une petite fille innocente) on voulait faire la course sur les pou::tres< après on a couru:::< et j'ai dit allez* on accélère on a dit qu'on devait accélérer (reprend sa voix habituelle) en fait c'était tout à cause de moi hein* - Sarah t(u) es une belue mai(nte)nant dans ta tête*

Dans cet extrait, les *commutations stylistiques* apparaissent comme particulièrement saillantes au niveau prosodique.

La prosodie est décrite par trois paramètres acoustiques : la fréquence fondamentale (notée $F_0$), l'intensité et la durée, ce dernier paramètre désignant à la fois l'allongement d'unités telles que la syllabe et l'organisation temporelle des variations des autres paramètres acoustiques. Plus $F_0$, exprimée en hertz, est élevée, plus le son perçu est aigu. Les variations de fréquence fondamentale perçues réalisent des fonctions linguistiques de structuration de l'énoncé désignées par le terme d'intonation, ainsi que la majeure part de l'expressivité. Les variations dans la hauteur de la voix ont d'ailleurs été largement étudiées dans le cadre du discours adressé

à l'enfant (désormais DAE), dans les recherches psycholinguistiques (cf. par exemple Snow & Ferguson, 1977 ; Snow, 1986 [1979]), mais aussi dans le champ de la phonétique, par exemple chez Kitamura, Thanavishuth *et al*, qui s'appuient sur cette variable pour mettre en évidence les caractéristiques prosodiques du DAE :

> "There are universal themes evident in the manner in which Thai and Australian English mothers use pitch characteristics in speech to interact with their infants. Both groups of mothers use higher mean-*F0* in IDS [infant directed speech] than ADS [adult directed speech]" (Kitamura, Thanavishuth *et al.*, 2002: 385).

Aussi, afin de mieux mettre en lumière les variations stylistiques présentes au niveau prosodique dans le monologue de Lilia, nous avons analysé les $F_0$ moyennes à différents moments de cet extrait[381]. La comparaison des moyennes révèle des variations importantes en fonction du rôle endossé par Lilia, comme l'illustrent le tableau et la figure suivants, qui présentent les $F_0$ en demi-tons pour les différents passages :

| **Extraits** | **$F_0$ moy** | **Ref extrait** |
|---|---|---|
| tu t(e) souviens quand t(u) es tombée d(e) la poutre | 18,6 | A |
| j(e) fais Laura on fait une course on court< d'accord* tou-tou-tou | 24,4 | B (DR[382] Laura) |
| elle est tombée* - ouais - et moi j(e) te r(e)gardais dans l(e) préau | 19,7 | C |
| moi je sais c(e) qui c'est passé | 26,1 | D (DR elle-même) |
| XX i(l) m(e) dit | 18,3 | E |
| viens ici petite qu'est-c(e) qui c'est passé< | 23,8 | F (DR adulte) |
| j(e) (l)ui ai dit< (imite une petite fille innocente) on voulait faire la course sur les pou::tres< après on a couru:::< et j'ai dit allez* on accélère on a dit qu'on devait accélérer | 25,0 | G (DR elle-même) |
| en fait c'était tout à cause de moi hein* - Sarah t(u) es une belue mai(nte)nant dans ta tête* | 19,6 | H |

Tableau 45 : Tableau des fréquences fondamentales ($F_0$) en demi-tons pour l'extrait (184)

Un écart significatif[383] apparaît entre les moments où Lilia parle à ses amis sans jouer de rôle particulier ($F_0$ moy = 19 demi-tons), et les passages de discours rapporté, clairement plus aigus ($F_0$ moy = 25 demi-tons).

---

[381]Cette analyse a été effectuée avec le logiciel Praat (http://www.fon.hum.uva.nl/praat/). L'extraction de la fréquence fondamentale a été réalisée de façon semi-automatique à partir d'un étiquetage des portions de signal de parole pertinentes pour notre analyse, au moyen d'un script développé par Nicolas Audibert (GIPSA-lab, département Parole et Cognition, UMR 5216 CNRS/UJF/INPG/Université Stendhal). Cette extraction a été paramétrée afin d'être adaptée aux fréquences élevées caractéristiques des voix d'enfants. De par la structure de l'oreille interne, la perception de la fréquence fondamentale suit une échelle logarithmique : une augmentation de hauteur mélodique d'une octave correspond ainsi au doublement de la fréquence fondamentale. Afin de permettre des comparaisons entre valeurs de fréquence fondamentale dans les différents énoncés produits par Lilia dans cet extrait, les valeurs de $F_0$ en hertz ont été converties en demi-tons par rapport à une valeur de référence de 100 Hz.

[382] DR : discours rapporté.

[383] L'ANOVA révèle un $p<0,0001$ ($F_{1,6}=93,9$).

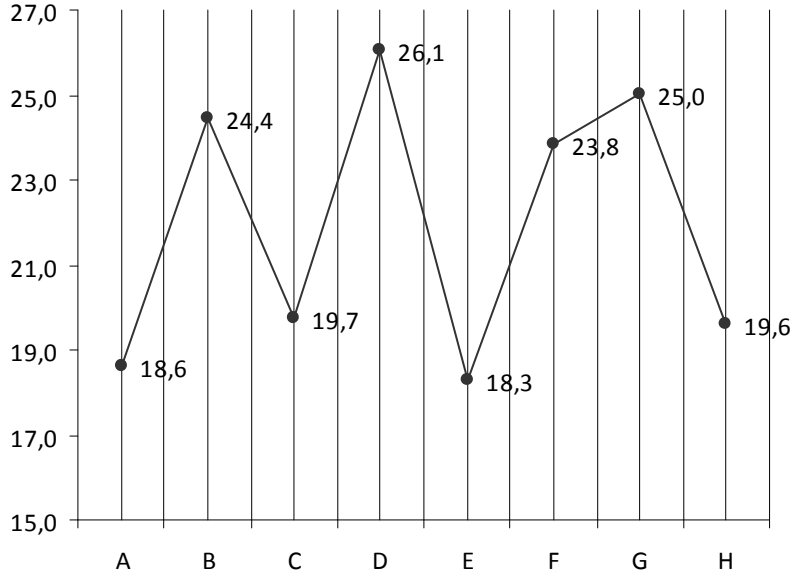



Figure 29 : Graphique des fréquences fondamentales ($F_0$) en demi-tons pour les 8 portions de l'extrait (184)

Nous savons que le discours rapporté est propice aux alternances de langues (Gumperz, 1977, 1982a ; Fasold, 1984 ; Gumperz, 1989b ; Auer, 1995). Or, il apparaît ici qu'il est tout aussi propice aux alternances de styles. Lilia manipule plusieurs voix dans une même prise de parole : celle de son vernaculaire avec les pairs, celle de l'auto-parodie dans une adresse à l'adulte, et celle de l'adulte s'adressant à elle, sous une forme sans doute reconstruite d'après ses propres représentations du discours adressé à l'enfant, avec l'adresse "viens ici petite" (portion F du tableau 45 et de la figure 29) dont il semble peu probable qu'elle ait été rapportée au mot près. Lilia affiche donc une conscience au moins *épipragmatique* des variations stylistiques inhérentes au DAE, en étant capable de le reproduire, en termes de lexique et de hauteur de voix, de manière appropriée.

De plus, comme l'illustrent les extraits suivants, l'alternance de styles, au même titre que l'alternance codique en contexte plurilingue, est visiblement un phénomène relativement fréquent dans le cadre des discours rapportés :

(185) LauraG : moi j(e) voulais l'inviter à manger ma mère elle fait (change sa voix) mais non mais non on (n'/ø) invite pas un garçon à manger

(186) Lilia : ouais je sais - mais Fred i(l) va pas vouloir - Fred i(l) va m(e) dire XX encore t(u) as ramené des bricoles* j(e) ramène tout l(e) temps des p(e)tits machins moi* i(l) va encore m'engueuler

(187) Marianne : et j'ai dit après j'ai fait oh putain j(e) (ne) sais même pas c(e) qu'il a dit - après il allait m(e) dire - oh t(u) es vraiment pas dégourdie na na na - i(l) m(e) saou:le

(188) Marianne : putain après (il) y a mon père il a dit oh (il) y a plus d(e) cartouche main(te)nant après après j'ai dit mais si (il) y en a encore plein (rires) - i(l) m'a marave mon père

Dans l'exemple (185), LauraG met ici en scène sa mère en utilisant un style surveillé, marqué par la variante formelle du *non*, plus souvent remplacé par *nan* dans l'oral spontané. Dans l'extrait (186), Lilia rapporte également la parole d'un adulte, en utilisant le terme spécifique

*bricoles*, qu'elle traduit immédiatement dans son vernaculaire par *machins*. De la même manière, Marianne, dans les extraits (187) et (188), commute de sa propre voix à celle de son père, en reprenant le terme *dégourdie* qui pourrait être une citation exacte, en cela qu'il est assez caractéristique du discours adressé à l'enfant.

La mise en perspective des deux champs de recherche, celui du plurilinguisme et celui de la variation stylistique, s'est donc, nous semble-t-il, avérée pertinente : on observe en effet des traces de stratégie verbale, et de négociation de l'identité dans l'interaction (Sealey, 1997), que ce soit dans les usages ou dans les "discours sur", à la fois dans le domaine des alternances codiques et dans celui de la *souplesse stylistique*. L'extrait (184) est en quelque sorte emblématique de ce parallèle, puisque Lilia met en scène son propre discours au style direct. Or, cette fonction de *citation* est l'une des principales fonctions des changements de code chez les locuteurs qui manifestent un *parler plurilingue*, même chez les enfants (Deprez, 1994).

Les variations observées dans les différentes formes de discours rapportés sont d'ailleurs sans doute particulièrement pertinentes à analyser. D'une part, ces moments de *polyphonie stylistique* s'avèrent relativement fréquents, si l'on en croit Maybin :

> "One of the things that first struck me when I listened to the tapes I collected was how frequently children quoted and reported other people's voices. In the course of relating an experience, arguing a point or giving an explanation they frequently reproduced the words of parents, teachers, friends and other people in their lives" (Maybin, 2006: 75).

D'autre part, ils participent fortement de la prise de conscience de la variation. Le discours rapporté n'est pas sans rappeler le jeu enfantin qui consiste à prêter sa voix à différents personnages absents ou imaginaires. Se faire l'intermédiaire de la parole de l'autre est, en effet, une pratique fréquente déjà chez les enfants même très jeunes. Or, selon Garvey (1984), cette pratique contribue au développement des *compétences métapragmatiques*, en encourageant la mise à distance entre les formes et le sens véhiculé. Manipuler les langues et les styles participerait donc, dans cette optique, à la construction des représentations, en stimulant la conscience de la dimension symbolique du langage.

Cette mise à distance de la langue s'accompagne en outre de l'avènement d'une meilleure conscience de soi, par le biais du jeu de *positionnements* et de prise de rôles qu'elle engendre :

> "the ways in which children represent the voices of significant others are a particularly important part of their ongoing active engagement in their own socialisation, and in the dialogical construction of their sense of self" (Maybin, 2006: 77).

Selon cette auteure, l'appropriation de la voix de l'autre, et donc d'une pluralité de styles, se manifeste de différentes manières : l'enfant peut rapporter des propos, les répéter, s'approprier en reformulant, ou encore styliser la parole de l'autre, ce que l'on a pu observer dans les extraits précédents. La *stylisation* est le procédé par lequel

> "a voice is reproduced as if it were one's own but with 'a slight shadow of objectification' (Bakhtine, 1984 [1929]: 189). Often this is conveyed through some kind of stylistic change to signal that another voice is involved, for example a child may use a louder and more adamant tone to reproduce a teacher's instruction /.../ The mimicked voice not only marks what is said as reported speech, but also makes the speaker's own perspective on the reproduced voice very clear" (Maybin, 2006: 144).

Ces moments privilégiés de changement stylistique permettent donc d'avoir accès aux représentations que l'enfant se fait de l'autre, mais aussi de lui-même vis-à-vis de l'autre, comme l'illustre bien l'extrait (169).

Or, il apparaît dans cet exemple que la voix qui est reprise et stylisée est celle d'un autre enseignant que le maître de la classe, ce qui n'est pas forcément un hasard. En effet, Maybin insiste sur le rôle primordial des voix d'autorité transmises par le milieu scolaire, voix que les élèves s'approprient, qui façonnent une certaine vision du monde de l'enfant, et qui lui permettent de se construire en tant qu'acteur social et en tant qu'élève, par des prises de rôles contrastées et socialement signifiantes :

> "One of the ways in which children induct themselves into educational genres is through taking on the voices of teachers and textbooks, and reproducing these voices as if they were their own, either in teacher pupil dialogue or in talk among themselves" (Maybin, 2006: 141).
> "Through taking part in this kind of classroom discourse, children learn how to talk about school knowledge and how to be a student" (Maybin, 2006: 158).

Ce processus polyphonique apparaît donc comme essentiel dans l'acquisition de la *souplesse stylistique* :

> "The dialogical and multi-voiced intricacy of children's conversations among themselves served them well in their representation and exploration of the multi-voiced and complex world of people, relationships and practices which filled their daily lives" (Maybin, 2006: 188).

À l'école Vercors, du fait d'une relation d'autorité mal négociée[384], les rôles sociaux du maître et de l'élève sont brouillés, tant dans les comportements que dans les modes de communication. Dans ce type d'environnement, soit que le maître n'a pas assez recours à des styles formels potentiellement "stylisables", soit qu'il n'incarne pas une figure forte, sa manière de parler ne peut pas être emblématisée et constituer une référence stylistique marquante à imiter et/ou à parodier pour s'en distancier. Cette absence de modèle à copier ou à rejeter contribue à faire perdurer un flou dans les rôles stylistiques des différents acteurs de la communication, et pourrait constituer l'une des hypothèses explicatives de l'amplitude stylistique plus faible à l'école Vercors qu'à l'école Portail Rouge.

Ce manque en termes d'asymétrie et de clarification des rôles endossés dans la classe se traduit d'ailleurs dans de nombreuses prises de paroles enfantines par une absence de discontinuité entre les adresses au maître et aux pairs, les enfants commençant leur tour de parole avec l'enseignant, et finissant leur discussion, sans *commutation stylistique* aucune, avec leurs camarades (*cf.* par exemple l'extrait (140)).

La recherche sur le plurilinguisme a depuis longtemps mis en lumière la dimension socio-pragmatique du *code-switching*, dimension qui s'applique donc largement aussi au *style-shifting* et au *style-switching*. La complexité des motivations et facteurs en jeu dans les alternances de styles ainsi que la difficulté à lister des caractéristiques linguistiques permettant de déterminer une zone d'homogénéité stylistique dans des prises de paroles rendent très

[384] Précisons que nous ne faisons pas ici une critique de la démarche de l'enseignant, mais un simple constat, car nous savons combien la gestion de la relation élève/enseignant dans certains contextes scolaires est complexe et multi-facettes, et qu'elle dépasse bien souvent les compétences et la bonne volonté d'un seul individu.

délicates les analyses quantitatives, et parfois même un peu impressionnistes les analyses qualitatives pour ce champ de variation. Or, il est peu probable que l'on puisse proposer une *grammaire des styles* permettant de les décrire au même titre que la grammaire des langues permet de mieux appréhender les alternances codiques, la notion de *variété* dans ce domaine étant davantage un raccourci méthodologique qu'une réalité des pratiques. C'est pourquoi la complémentarité des approches quantitatives et qualitatives que nous avons voulu adopter semble aujourd'hui constituer une démarche exploratoire en partie satisfaisante pour approcher le phénomène de *souplesse stylistique*.

L'analyse spécifique des *commutations stylistiques*, bien qu'elles soient davantage *perçues* comme telles par le récepteur *lambda* que nous sommes, que *définies a priori* de manière fiable, constitue nous semble-t-il une entrée pertinente pour l'analyse des pratiques stylistiques, en cela qu'elles sont porteuses de sens et de contraste. Le cas particulier du discours rapporté et/ou stylisé, spontané ou sollicité, est de plus un lieu conversationnel riche d'enseignements en tant que processus polyphonique révélateur à la fois des représentations de soi et du monde, et des habiletés variationnelles.

Il peut d'ailleurs s'agir d'une des pistes à explorer au plan didactique. Le chapitre conclusif suivant aborde cette question de la place et des modalités de mise en œuvre du *style* dans la classe.

# CHAPITRE CONCLUSIF : MISE EN PERSPECTIVE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS, DES RÉFLEXIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES, ET DES ENJEUX SOCIO-ÉDUCATIFS ET DIDACTIQUES

Avant d'explorer quelques pistes didactiques pensées pour la formation des enseignants à l'enseignement/apprentissage de la *variation stylistique* à l'école, nous reviendrons, en les abordant principalement par leur volet méthodologique, sur quelques problématiques qui ont pu nous interroger au fil de notre enquête.

## I. QUELQUES RÉFLEXIONS ÉPISTMOLOGIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

Notre travail a mis l'accent sur un certain nombre de problématiques théoriques et d'écueils pratiques liés à la complexité des notions de *souplesse stylistique* et de *répertoire*. Les principales interrogations épistémologiques et réflexions méthodologiques qui leur sont associées peuvent être synthétisées comme suit :

**Le continnum variationnel stylistique qui s'actualise au cours des interactions s'accommode mal de la notion de *variétés* identifiables et définies, et l'hétérogénéité stylistique constitutive de la moindre prise de parole rend délicate toute tentative d'automatisation et de traitement quantitatif des énoncés écologiques.**

**Les *commutations stylistiques* apparaissent en revanche comme des moments de discontinuité privilégiés et non systématiques où la notion de *changement de style* peut se concevoir, en tant que basculement d'une variété globalement homogène à une autre ; ils constituent en conséquence des points d'ancrages pertinents pour l'analyse du sens social co-construit dans l'interaction.**

**La prise en compte d'un nombre limité de variables appartenant toutes au même niveau d'analyse linguistique ne permet pas d'appréhender toute la diversité des répertoires des locuteurs, car certaines d'entre elles peuvent constituer de bons indicateurs de variation stylistique chez certains enfants et de mauvais indicateurs chez d'autres, en fonction des idiolectes de chacun.**

**Le flou persistant dans le choix des variables à analyser (quelles sont les variables les plus saillantes ? pour quels locuteurs/récepteurs ? dans quels contextes ?) rend d'autant plus pertinents les traitements croisant analyses micro- et macrosociolinguistiques et les approches co-variationnelles.**

**L'analyse quantitative des productions individuelles des enfants se heurte, sur le terrain scolaire, à la difficulté de la prise en compte du contexte de l'échange, l'effet classe/groupe interférant fortement avec les variations individuelles.**

**Les variables microsociales permettant de caractériser le réseau de socialisation enfantin sont difficiles à objectiver et la mixité sociale des relations entre pairs est une réalité aussi complexe que protéiforme qui reste encore largement à explorer.**

**La dichotomie adresses à l'adulte/adresses à l'enfant ne rend pas compte des variations associées au discours adressé à l'enfant (plus jeune) par les enfants eux-mêmes, ni des écarts inévitables entre les adresses aux interlocuteurs adultes (enseignants, intervenants, parents, etc.).**

**Les rôles sociaux symboliques endossés par les locuteurs au cours de l'échange semblent être des indices plus fiables des positionnements stylistiques que leur place réelle objectivée par des critères d'âge, de familiarité, ou de statut, mais ces rôles restent délicats à appréhender par des critères stables et quantifiables.**

**La dichotomie *situation formelle/situation informelle* postule la situation comme stable au cours de l'interaction et rend mal compte des influences mutuelles et réciproques entre style et contexte social de l'échange.**

**La connivence certaine, au plan du fonctionnement interactionnel et pragmatique et des enjeux socio-symboliques, entre le *code-switching* et le *style-shifting* permet d'envisager des transferts de méthodologie tant au plan théorique qu'au niveau des mises en œuvre didactiques.**

Ces constats et axes de travail encore en chantier posent, entre autres, la question cruciale du *neutre stylistique* à partir duquel se fonde la catégorisation *formel vs informel* dont il est difficile de faire abstraction dès que l'on tente de décrire une interaction et ses manifestations stylistiques. D'ailleurs, comme le souligne Milroy, le concept de *standard* est toujours considéré comme donné et sert de point de référence dans quasiment toutes les recherches sociolinguistiques alors qu'il n'a jamais été ni décrit précisément ni réellement théorisé :

> "It [the linguistic standard] is generally presented as a neutral reference point for descriptions of variability, and although sociolinguists are aware of its intrinsically hegemonic character, by treating it as neutral they both have their cake and eat it[385]" (Milroy, 2004: 165).

Le standard permet pourtant de parler de la variation, en cela qu'il constitue un référentiel de part et d'autre duquel on pourra parler de style *formel* ou au contraire de style *informel*. Si l'on considère qu'il s'agit d'une construction idéologique à abandonner, et qu'il n'existe ni style *standard*, ni style *formel*, ni style *informel* en soi, comment aborder les analyses tant macro- que micro-sociolinguistiques ?

Ce qui est sous-entendu lorsque l'on utilise la notion de *style formel*, par exemple, c'est que la manière de parler est appropriée à une situation formelle. Cette relation d'équivalence souffre de plusieurs approximations, toutes orientées par les représentations du chercheur : quels seraient les critères objectifs permettant de catégoriser une situation (et est-ce plus facile à catégoriser qu'un style ?) ? Et sur quel ensemble de marques linguistiques se fonder pour juger du caractère approprié ou non ? On voit bien que les raccourcis impressionnistes consistant à évaluer la cohérence d'un style et d'une situation sont largement construits autour des représentations des individus, représentations de ce qu'ils perçoivent de la situation et des indices de mise en correspondance de cette situation et d'une façon de s'exprimer. L'observateur va donc résumer la situation aux caractéristiques qu'il juge saillantes, et décrire

[385] L'expression peut se traduire par "avoir le beurre et l'argent du beurre".

les traits qu'il va considérer comme saillants - ou, comme nous avons tenté de le faire dans l'étude 3, les traits significativement plus présents dans un contexte que dans un autre - dans les productions en référence à cette focale.

C'est ce processus qui considère la situation comme première dans l'analyse du style qui nous a guidée dans nos analyses de pratiques stylistiques dans le chapitre 3. Les représentations implicites qui sous-tendaient cette démarche consistaient à poser qu'une certaine manière de parler était attendue en situation de discussion entre amis, et qu'une autre était attendue en situation de présentation orale à un groupe en classe ou dans les adresses à des adultes. De ces critères de genre (exposé oral *vs* discussion amicale) et de statut de l'interlocuteur, devait alors découler un style plus ou moins expressif ou au contraire contenu, transparaissant dans la présence plus ou moins marquée de certains marqueurs discursifs. La multidimensionnalité du style et de la situation a donc été résumée, de manière relativement arbitraire, à deux ou trois dimensions, principalement autour des axes expressivité/contrôle et familiarité/distance.

Les analyses qualitatives de pratiques stylistiques menées dans le chapitre 4 ont eu pour vocation de tenter de s'affranchir de ces simplifications, sans y parvenir complètement, puisque le recours à la notion de *formalité des styles* nous est apparu comme inévitable, tel trait linguistique étant catégorisé vers les pôles *formels* ou *informels*, souvent sans autre forme de procès qu'une référence sous-jacente à ce qui tend à se rapprocher ou à s'éloigner du standard de l'écrit littéraire et/ou du français de l'école.

La circularité de ces processus d'analyse est liée au fait qu'aucun point de référence n'est réellement fixe et que ces points de référence se déplacent au gré de la multiplicité des caractéristiques de chaque échange particulier, "subjectivées" plus qu'objectivées par l'observateur. Celui-ci, en sus de modifier les données de l'enquête par sa présence plus ou moins discrète dans le cadre de l'expérimentation, perçoit la réalité sociale et linguistique par le prisme de ses propres représentations ce qui, à défaut d'être évité, doit, nous semble-t-il, être pris en compte comme autant de nuances potentielles à apporter aux analyses.

Si la posture du chercheur, en tant que "personne située socialement", repose sur un équilibre délicat entre éthique, responsabilité, objectivité et engagement (Gadet, 2003a) et si savoir se positionner par rapport au terrain et à l'objet de recherche nécessite d'adopter une attitude réflexive, il en va de même pour les professionnels de l'école. Aborder la variation stylistique en classe permet, en effet, d'aider les enfants à développer leurs compétences de communication et leur capacité à adopter une attitude réflexive sur la diversité des pratiques langagières présentes dans leur environnement. Cette démarche requiert toutefois une solide formation sociolinguistique et le développement de ressources adaptées, afin d'éviter les malentendus sur les notions et d'essayer de dépasser l'indigence des ambitions institutionnelles.

# II. ÉCLAIRAGES DIDACTIQUES : QUELQUES PISTES POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Après une exploration rapide des programmes officiels, généralement peu prolixes sur la dimension variationnelle de la langue, nous nous pencherons sur les modalités d'entrée dans la notion de *registres de langue* de quelques manuels de français récents afin de voir s'ils peuvent constituer, à l'heure actuelle, une ressource pertinente pour les enseignants. Nous discuterons ensuite quelques orientations didactiques allant dans le sens d'un *éveil aux styles*.

## II.1. Les Instructions Officielles et les manuels : quelles ressources les enseignants peuvent-il espérer exploiter ?

### II.1.1. La variation stylistique dans les programmes de l'école primaire : la portion congrue

Si l'on compare des extraits tirés des Instructions Officielles à une soixantaine d'années d'intervalle, on constate que le discours portant sur *la* langue est moins vindicatif et plus policé. Le *handicap linguistique* n'est plus évoqué, on préfère parler de maladresses nuisibles à la bonne communication, plutôt que de faute contre le bon usage. Néanmoins, le discours n'a pas réellement changé sur le fond : force est de constater que le culte de *la* langue française est encore bien ancré dans l'esprit des programmes :

> "Les enfants /.../ ont acquis en parlant les habitudes de leur milieu. Ils parlent une langue mêlée de mots d'argot et de termes impropres /.../. A l'école les maîtres enseignent l'usage correct, le bon usage de la langue /.../. Cependant le milieu familial et social résiste à cette action de l'école" (Programmes et Instructions, 1938, cité par Désirat & Hordé, 1976: 96).
> "La langue nationale nous construit et nous réunit. Chaque enfant doit pouvoir entrer dans cette maison commune, s'y sentir à l'aise, chez lui. Un enfant qui ne peut y accéder, ou qui y accède imparfaitement, est un enfant évincé, blessé, humilié, et par conséquent exclu. Ce sentiment d'exclusion porte en germe les réactions agressives ou violentes de certains jeunes./.../ Il faut dès le départ donner le goût des belles pages et éveiller le sens du style" (M.E.N., 2002b: 8, préface de Jack Lang).

Cette orientation idéologique globale est révélatrice des réticences à intégrer la variation dans le travail sur la langue, le "sens du style" dont il est question dans cette préface référant bien sûr implicitement au style "littéraire". De plus, encore aujourd'hui, seul le vocabulaire est

concerné : les programmes de 2002[386] pour le cycle 3 révèlent une prise en compte des registres de langue uniquement de ce point de vue :

> "Une première réflexion sur le lexique /.../ permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue" (M.E.N., 2002a: 75).

Les programmes de 2008 ne sont pas beaucoup plus détaillés. Sont évoqués les *niveaux de langue* - toujours en référence au lexique - et l'adaptation à la situation, sans plus de précisions :

> "Dans des situations d'échanges variées, il [l'élève] apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs" (M.E.N., 2008: 21).

Prendre la parole en respectant le "niveau de langue adapté" fait donc partie des compétences attendues en fin de CM2, sans qu'il ne soit fait état d'une volonté réelle de prise en compte de la variation. L'objectif affiché ici est que l'élève sache s'exprimer d'une manière acceptable en classe, et aucune approche réflexive sur le style n'est encouragée. Les prémisses de ce travail concernent le CM1, où l'enfant peut "commencer à identifier les différents niveaux de langue", entre autres par l'usage du dictionnaire, dans le cadre d'un travail sur la "maîtrise du sens des mots" (M.E.N., 2008: 35).

Il est remarquable de constater que la prise en compte des caractéristiques de l'oral est rudimentaire, avec une référence claire aux unités de l'écrit :

> "Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication" (M.E.N., 2008: 17).

Ce postulat de règles régissant la communication qu'il s'agirait de respecter n'est néanmoins pas davantage explicité. L'accent est mis prioritairement sur la qualité, la correction et la précision de l'expression (M.E.N., 2008: 22) et sur la longueur des prises de parole, ce qui peut laisser perplexe d'autant plus que l'étalon d'évaluation de ce critère semble être la "phrase orale".

En définitive, les objectifs sont vagues, peu ambitieux et les mises en œuvre sont laissées à la discrétion des enseignants. Certains manuels récents proposent en revanche parfois des pistes de travail plus précises et innovantes, et fournissent ainsi aux enseignants une base de travail qui peut s'avérer pertinente.

---

[386] Pour une critique des Instructions Officielles des années antérieures, voir Maurer (2001).

## II.1.2. Le style dans les manuels de français : explorer et exploiter l'existant ?

Même dans les manuels récents[387], qu'il s'agisse du primaire ou du collège, la notion de *registres de langue* est presque toujours abordée dans la confusion la plus totale, tant au niveau[388] :

▪de l'association entre *oral* et *familier*, et *incorrect* : *Grammaire 6ème* (Fouéré, Santini *et al.*, 2009: 14) définit trois particularités du niveau *familier* : "mots abrégés, argot, négations oubliées", la négation à un élément étant pourtant une spécificité de l'oral en général et non du type d'oral concerné ; *Fleurs d'encre 6ème* (Bertagna & Carrier, 2009: 356) oppose les tournures dites *familières* telles que "Il vient pas", "Mon père, il est sévère", "J'm'en veux", "Tu viens ?" aux tournures dites *correctes* comme "Il ne vient pas", "Mon père est sévère", "Je m'en veux", "Viens-tu ?" ;
▪de l'association entre *familier* et *variété diatopique/diastratique* : *Les couleurs du français 6ème* (Himy, Artaud *et al.*, 2009: 56) définit le niveau *familier* comme un langage "teinté d'argot /.../ ou de patois (langue régionale)" ;
▪des jugements de valeur sur les variétés et les locuteurs : *Fleurs d'encre 6ème* qualifie le registre *soutenu* de "constamment noble et élevé" (2009: 356) ; *Grammaire 6ème* (2009: 14) parle de "phrases élégantes" ; *Les couleurs du français 6ème* (2009: 56) évoque, pour le niveau *familier*, une "syntaxe négligée" et un vocabulaire "relâché, parfois vulgaire".

Ces typologies, toujours maladroites et imprécises, souvent erronées, aboutissent à des incohérences flagrantes, comme le fait d'affirmer, sur une même page, que le niveau *familier*, qualifié de "négligé", correspond au langage oral, avant d'illustrer cette catégorie dans les exercices avec l'exemple "Le géant se cassa avec la meuf". Il est, en effet, improbable que les élèves comprennent et s'approprient un classement qui sous-entend que l'emploi du passé simple dans un énoncé, qui plus est sans doublement du sujet, est un bon exemple de langue orale "relâchée".

De la même manière, la consigne proposée par *Fleurs d'encre 6ème* (2009: 356) est d'attribuer les trois énoncés suivants "T'as vu le p'tit nouveau ? Il a pas l'air super cool.", "Est-ce que vous avez vu le petit nouveau ? Il n'a pas l'air très gentil.", et "Avez-vous vu le nouvel élève qui ne semble guère sympathique ?", à trois situations qui sont respectivement un échange dans la cour de récréation, un échange avec un professeur, et la rédaction d'un écrit. Cette activité supposée permettre de découvrir la notion risque fort d'être inopérante pour aider les élèves à appréhender ce qu'est la variation stylistique, et encore moins pour les inciter à avoir une démarche réflexive sur leurs pratiques. En effet, la proposition qui correspond à une adresse potentielle aux enseignants diffère essentiellement de l'énoncé *familier* par l'effacement des caractéristiques de l'oral (effacement du schwa, restitution de la négation double) et suggère une formulation peu réaliste avec l'association de marques de surveillance très appuyées pour

[387] Pour une critique plus détaillée des approches dans d'autres manuels plus anciens, voir par exemple Gagné (1983), Grossmann (1996), ou Boutet & Gadet (2003).
[388] *Cf.* annexes 9a) et 9b) pour des exemples de pages de manuels cités.

de l'oral et d'un lexique laissant encore transparaître la connivence avec l'interlocuteur ("petit nouveau")[389].

Quant à la suggestion de formulation pour la tournure écrite, il est très difficile d'en imaginer le contexte de production et donc de se faire une représentation de la situation. Vu le contenu, l'énoncé devrait en effet correspondre à un dialogue, donc à une forme d'oral transcrit, alors que tous les éléments ont pourtant apparemment été choisis de manière à s'en écarter le plus possible.

De plus, cette tendance, récurrente dans la plupart des manuels de français pour l'école primaire et le collège, qui est d'aborder les registres à partir de relations lexicales d'équivalence (Boutet & Gadet, 2003) pose problème, comme le suggèrent Gadet & Tyne :

> "cette vision réductrice de la variation comme accessoire décoratif du sens donné comme une constante première ne reconnaît pas le style comme intrinsèquement porteur de signification" (Gadet & Tyne, 2007: 92).

Si les sempiternelles activités de traduction restent très répandues[390] dès qu'il s'agit d'aborder la notion de *registre de langue*, et si elles portent essentiellement sur le vocabulaire[391], c'est probablement pour éviter de se confronter à l'impossibilité d'appréhender le phénomène de la variation stylistique dans toute sa complexité. En effet, si l'on tente d'appliquer cette gymnastique d'établissement d'équivalences lexicales à des énoncés du quotidien même très simples, les limites apparaissent très vite : peut-on par exemple dire que le "comment ça va ?" adressé à un ami se traduira par "comment cela va-t-il ?"[392] à un individu moins familier ? Si cette dernière formulation n'est pas fausse au regard de la norme syntaxique, elle n'en est pas moins étrange au regard de la *norme objective*, qui préférera sans doute un "comment allez-vous ?", voire un "vous allez bien ?". La manipulation simpliste de certains traits stylistiques ponctuels ne permet donc pas de discuter des différents sens véhiculés par l'énoncé dans sa globalité, et ne semble pas répondre aux objectifs, même vagues, fixés par les programmes, de savoir adapter sa manière de parler aux situations et aux interlocuteurs.

Malgré ces constats très négatifs, il est à noter que certains manuels, relativement rares, tentent d'intégrer la variation de façon plus nuancée dans les activités qu'ils proposent. Par exemple, Français 5ème (Oriol-Boyer, Duminy-Sauzeau *et al.*, 1995)[393] aborde la question des registres de langue en ne se restreignant pas au lexique. À partir de la comparaison de deux traductions

---

[389] Notons également que le classement des formes interrogatives mérite lui aussi d'être interrogé : la formulation de la question doit être appréhendée dans son ensemble pour pouvoir juger de sa valeur pragmatique. Il est en effet discutable de postuler *a priori*, par exemple, que "Avez-vous vu le nouvel élève ?" est plus *soutenu* que "Est-ce que vous auriez vu le nouvel élève ?", le conditionnel renforçant la tonalité formelle de la requête.

[390] Nous détaillons dans cette partie quelques analyses de manuels de collège, mais les remarques que nous aurions pu proposer pour le cycle 3 sont globalement les mêmes. Par exemple, *La Balle aux mots CM1,* Nathan (2006 : 164), ou encore *L'île aux mots CM1*, Nathan (2009) proposent des activités de discrimination lexicale, de traduction et de réécriture entre les niveaux de langue *familier*, *courant* et *soutenu.* Notons que certains manuels de CM1, comme *Facettes*, Hatier (2006) n'abordent même pas cette notion, et la réservent pour le CM2.

[391] *Les couleurs du français 6ème* (2009 : 56) propose par exemple de classer une liste de termes dans un tableau à trois colonnes séparant le niveau soutenu (ex : se sustenter), le niveau courant (ex : se nourrir), et le niveau familier (ex : bouffer).

[392] Sur les équivalences impossibles entre *ça* et *cela*, voir Guerin (2006).

[393] Nous prenons l'exemple d'un manuel de collège qui nous a semblé proposer des pistes intéressantes. Malgré le fait qu'il ne corresponde pas au niveau scolaire qui nous préoccupe spécifiquement, il est tout à fait envisageable de transposer la démarche au cycle 3, quitte à modifier les supports littéraires.

différentes d'un extrait de *De l'autre côté du miroir* de Lewis Carroll[394], les élèves sont amenés à observer les variations susceptibles d'imprimer un ton plus ou moins familier au récit. Les éléments sur lesquels l'accent est mis concernent le lexique, mais aussi le tutoiement/vouvoiement, et le système des temps. La recherche de traits divers sur lesquels peut porter la variation nous paraît être une entrée intéressante pour aborder la question du style, même si la terminologie utilisée reste très traditionnelle : langage *courant* ou *familier vs* langage *recherché* ou *soutenu.* La définition des deux registres fournie plus loin dans le manuel (1995: 199) ne permet, en effet, pas de réfléchir à la question du *continuum stylistique*, et aborde la notion d'une manière étonnamment normative, en laissant de côté les différences entre l'oral et l'écrit : le vocabulaire et la syntaxe corrects sont ainsi censés caractériser le registre soutenu, tandis que le vocabulaire "imagé" et la syntaxe "moins correcte" doivent permettre de reconnaître le registre familier[395].

Au-delà de ces raccourcis qui pourraient faire l'objet de davantage de nuances, on peut noter que la question des effets de sens inhérents aux variations de style est abordée, ce qui est rarement le cas dans les manuels. Les différents registres et le projet/l'intention des traducteurs sont en effet mis en perspective : le manuel établit clairement un lien entre le registre utilisé et ce que peut ressentir le lecteur, un registre familier dans un dialogue imprimant un côté plus bienveillant au personnage, et un registre recherché un côté plus prétentieux. Dans cette optique, le style n'est plus que décoratif, il connote le texte et participe à la construction du sens.

Notons que l'on n'échappe pas à l'exercice traditionnel de traduction d'un style dans un autre mais, la tâche portant sur un extrait de roman et non sur des phrases fabriquées ou des mots isolés, il est possible d'envisager un travail réflexif pertinent à partir des différentes productions des élèves. La discussion qui pourra être menée ne se bornera alors pas à fournir *une* solution, mais bel et bien un ensemble de possibles stylistiques portant sur tous les niveaux linguistiques, en réfléchissant aussi aux situations qui lui donnent sens.

En outre, si la problématique de l'hétérogénéité des styles est évoquée, ce n'est pas pour inciter les élèves à réfléchir sur cette caractéristique, mais pour les encourager à produire des écrits stylistiquement homogènes, en se fondant sur le contre-exemple du texte de François Charles (1990) dont un extrait est analysé[396]. L'hétérogénéité constitutive du style est donc abordée ici sous un angle caricatural, comme un écueil rédactionnel à éviter. Le manuel précise en effet que, pour écrire un texte, "on doit choisir, selon le projet, parmi les trois registres de langue existants" (Oriol-Boyer, Duminy-Sauzeau *et al.*, 1995: 240). Malgré les limites de cet angle de vue, le potentiel du support est intéressant, puisqu'il peut être utile pour conduire une discussion plus nuancée sur la complexité des registres : l'extrait littéraire proposé transcrit une rédaction d'élève dans laquelle les hiatus stylistiques peuvent fournir une base à une réflexion de type métalinguistique. Ainsi, la phrase "il nous énerva tellement que nous lui sautâmes dessus et le foutûmes en dehors du terrain" (Charles, 1990, cité par Oriol-Boyer, Duminy-Sauzeau *et al.*, 1995: 234) peut constituer un point de départ pertinent pour amener les

---

[394] Carroll, traduit par J. Papy (1961) et Carroll, traduit par H. Parisot (1971).

[395] Remarquons tout de même certaines incohérences révélatrices de la difficulté à catégoriser, dénombrer et qualifier les styles : alors que deux registres sont définis en opposition l'un de l'autre à la page 199, l'activité de la page 240 parle du mélange de trois registres, le *soutenu*, le *courant*, et le *familier*.

[396] *Cf.* annexe 9c).

élèves à prendre conscience que le style est un tout qui ne se réduit pas à l'accumulation parfois contradictoire de certains traits. Ici, le lexique et le système des temps ne co-varient pas vers le même pôle du *continuum*, ce qui crée un effet humoristique.

La prise en compte, dans les approches sur les registres, de la complexité du rapport entre les marques linguistiques utilisées et la dimension symbolique du message ainsi constitué est à rapprocher des propos de Maurer (2001), qui insiste sur le fait que le registre "objectivé" ne peut présumer à lui seul du sens qui se crée dans l'interaction. Le raccourci entre manières de parler *familières*, *populaires*, et *grossières*, ou encore entre manières de parler *soutenues* et *gentilles* - raccourci qui a d'ailleurs été mis en lumière dans les représentations des enfants dans le cadre de notre étude - peut ainsi être interrogé par le biais de différentes formulations jouant sur le hiatus entre *style* et *intention communicative*, ou encore *style* et *posture énonciative*, comme c'était le cas dans le texte de François Charles cité plus haut.

L'illusion selon laquelle le registre *soutenu* serait plus policé et moins agressif que le registre *familier* peut alors être remise en question et discutée avec les élèves, comme le souligne Maurer :

> "le fait qu'il y ait ou non agressivité n'est pas lié au choix du registre : un très soutenu 'Ta proposition est complètement absurde, comme à l'accoutumée, du reste' sera au moins autant agressif que le familier 'Ca va pas, non ?'. En revanche, le 'Ça craint' des adolescents, pour familier qu'il soit, évite l'expression d'un jugement sur l'autre et est une façon peu agressive de refuser une proposition" (Maurer, 2001: 48).

Certains manuels, mais aussi les œuvres de la littérature de jeunesse[397], peuvent donc fournir des points de départ judicieux pour les échanges métalinguistiques en classe, et aider ainsi les enseignants à initier le débat. Notre propos, dans le cadre de l'exploration rapide de ces quelques ressources, est en effet de montrer que, si les manuels proposent encore trop souvent une vision réductrice de la variation stylistique, ils peuvent aussi, pour peu qu'on les utilise à bon escient et avec une certaine dose d'esprit critique, constituer des supports efficaces pour une démarche réflexive en classe, au cours de laquelle le parallèle entre l'écrit et l'oral peut être interrogé.

Les enseignants peuvent parfois être rebutés par les trésors de temps et d'imagination que nécessite un travail sur l'oral en l'absence de ressources pédagogiques pré-existantes du fait du caractère très coûteux de la construction de matériaux audios ou vidéos authentiques et adaptés. Le recours à des manuels et à des supports écrits peut alors constituer une aide précieuse et pas nécessairement périlleuse tant que l'enseignant est conscient des spécificités de l'oral par rapport à l'écrit, et que l'échange en classe n'est pas fondé sur une comparaison dévalorisante de l'un par rapport à l'autre.

Dans cette même perspective qui consiste à envisager les ressources existantes afin de ne pas décourager les enseignants par la création de trop nombreuses ressources *ex nihilo*, les méthodes de Français Langue Étrangère peuvent apporter des éléments pertinents pour la mise en place d'activités autour de la variation stylistique en classe.

---

[397] Citons à titre d'exemple la nouvelle intitulée *Façons de parler* de Friot (2007 [1992]) qui met en scène des *commutations stylistiques* dans le cadre d'un dialogue entre un père et son fils. Ce récit humoristique illustre la dimension d'expressivité de certaines formulations : ainsi, le père, affichant au départ un discours à la fois normé et normatif, change radicalement sa manière de parler sous le coup d'une émotion forte.

## II.1.3. S'inspirer des ressources du Français Langue Étrangère ?

En Français Langue Étrangère ou Seconde (désormais FLE/2) comme en français L1, le style a longtemps été abordé plutôt tardivement (au cycle 3 en France, et chez les niveaux avancés en L2), comme s'il s'agissait de l'étape ultime voire optionnelle d'une progression. Aujourd'hui, cette tendance a évolué en FLE/2, mais pas réellement en français L1, où les concepteurs des programmes, suivis des rédacteurs de manuels, ne semblent pas considérer qu'une réelle approche réflexive sur le style puisse être menée au niveau de l'école primaire.

Les recherches portant sur l'appropriation de la variation sociolinguistique en FLE/2 considèrent maintenant le *style* comme "le témoin, positif, d'une compétence sociolinguistique des apprenants" en cours de construction (Gadet & Tyne, 2007: 96). Pour évaluer les compétences des locuteurs non natifs, Mougeon, Nadasdi *et al.* (2002) mettent l'accent sur certaines formes spécifiques, supposées plus ou moins emblématiques des variations situationnelles en français, comme le choix des pronoms *on/nous* et *tu/vous*, ou encore le *ne* de négation. Ils observent alors que les compétences stylistiques des apprenants, même avancés, sont limitées, ces derniers utilisant significativement moins de formes non-standard que les natifs[398]. D'après eux, l'une des explications à ce constat provient d'un *input* variationnel très réduit, avec un environnement d'apprentissage très normatif :

> "on a vu que le français des enseignants et des auteurs de manuels offrait aux apprenants un modèle linguistique fortement standardisé, qui ne permet guère à ces derniers d'acquérir un répertoire sociolinguistique proche de celui des locuteurs de FL1" (Mougeon, Nadasdi *et al.*, 2002: 43).

Malgré ces obstacles, il est intéressant de noter que les préoccupations communicatives des méthodes de FLE/2 et les recherches en didactique dans ce domaine (voir par exemple le recueil d'articles édité par Coleman & Crawshaw, 1994) ont contribué à accroître la prise en compte de la variation dans certains manuels récents, avec des démarches qui peuvent être qualifiées de *plurinormalistes*[399], même si elles sont encore tâtonnantes. La critique des manuels de FLE, si elle reste fondée, mérite donc d'être nuancée en comparaison de ce que proposent actuellement les manuels de français pour les natifs.

Ainsi, par exemple, *Alter Ego* niveau A2[400] (2006: 32-33) aborde la notion de *registre de langue* en s'appuyant sur un matériau audio fabriqué qui met en scène une simulation d'entretien d'embauche. Les apprenants doivent d'abord essayer d'identifier des différences entre les manières de parler des deux interlocuteurs, sachant que le document est élaboré de manière à souligner le contraste important entre le style du recruteur, très formel, et le style du candidat, très détendu, et peu adapté à la situation. La terminologie est ensuite introduite, avec deux catégories seulement : le *standard* et le *familier*. Le manuel propose également une activité de

---

[398] *Cf.* Gadet & Tyne (2007) et Ball (2000) pour des éléments de discussion à propos du bienfondé de la nécessité de faire apprendre les registres *non-standard* aux étudiants de FLE/2.

[399] Romian, Marcellesi *et al.* (1985 : 29) définissent ainsi le mode de gestion fonctionnaliste *plurinormaliste* : "il se fonde sur une reconnaissance, une objectivation, une maîtrise des codes sociaux, des variations et des normes fonctionnelles qui leur sont liées. Cette approche du code commun, des variations, des normes, de la variabilité est alliée à des comportements pédagogiques qui visent : 1) la diversification, l'objectivation et par conséquent l'appropriation des variations et normes des pratiques langagières, 2) le maniement, la mise à distance, l'analyse, l'intégration des codes sociaux (scolaires et non scolaires)". Voir aussi Vargas (1988).

[400] Voir le CECR, Conseil De L' Europe (2000).

discrimination auditive au cours de laquelle il s'agit de classer des extraits audio dans une grille opposant les deux registres vus précédemment.

Cette activité, bien que sujette à améliorations, comporte à notre sens plusieurs qualités que la plupart des manuels de français L1 ne possèdent pas :

▪elle s'appuie sur un discours oral (même s'il n'est pas authentique), ce qui suppose un large éventail de traits à observer, à tous les niveaux linguistiques et pas seulement le niveau lexical,
▪elle laisse une place importante à l'écoute et à l'analyse sans *a priori* de l'extrait, ce qui peut permettre d'engager une discussion intéressante sur les marques que les élèves sont capables de repérer,
▪et elle réduit le nombre de registres à deux au lieu de trois. Ce choix nous paraît bien plus satisfaisant que la traditionnelle catégorisation en trois niveaux, toujours implicitement chargée d'idéologie. Ici, la séparation de type standard/non-standard laisse la possibilité d'affiner les observations en glissant éventuellement, au fil des analyses des apprenants et des traits qu'ils sont capables de relever, d'une conception dichotomique du style à une conception fondée sur l'idée d'un *continuum* à deux pôles.

La méthode *Ici* niveau A2 (2007: 66-67) propose également cette même séparation en deux registres seulement. Si des exercices de transposition d'un style à un autre sont à nouveau proposés, il est à noter qu'ils interviennent après une phase de jeux de rôles mise en place en amont, et que le registre familier fait l'objet d'une description sommaire et néanmoins relativement large qui aborde différents niveaux linguistiques : le lexique, la suppression du *ne* de négation, les contractions de syllabes ("y'a foule !"), l'utilisation du "on" inclusif ("on fait quoi ?"), et les variations articulatoires ([Hépa]).

Même si ces approches restent simplificatrices au regard de la complexité du phénomène de variation stylistique, il nous paraît intéressant de constater qu'il est possible d'entrer dans la notion par une observation réfléchie de l'oral[401], grâce à des mises en situation par exemple, et dans une optique à la fois plus descriptive et moins prescriptive.

Il ressort de ce tour d'horizon rapide qu'il serait nécessaire de fournir aux enseignants des outils utilisables et pertinents mais aussi, et peut-être surtout, de leur apporter en amont des éléments de réflexion sur les représentations et les pratiques des enfants, afin qu'ils soient mieux à même, d'une part, d'exploiter au mieux les ressources existantes et, d'autre part, de concevoir des séquences adaptées aux élèves, réellement susceptibles de faire évoluer leurs représentations et de les aider à construire de nouvelles compétences.

[401] Notons par ailleurs qu'il existe aussi de la variation à l'écrit, ainsi que de multiples "zones de perméabilité" entre l'oral et l'écrit (Millet, 1992), ce qui mériterait également d'être réfléchi et pris en compte à ce niveau.

## II.2. Favoriser une approche didactique plurinormaliste et le développement des *compétences métapragmatiques* : vers un *éveil au(x) style(s)*

Une formation des enseignants axée sur la didactique de l'oral[402] et la variation stylistique à l'école ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les représentations et pratiques langagières des élèves, dans et hors de la classe, voire dans et hors de l'école. Comme le souligne Boutet :

> "aucun doute n'est permis quant à l'objectif de faire accéder les élèves populaires aux savoirs, aux variétés de français et aux pratiques langagières scolaires. Les faire entrer dans la littératie est une nécessité absolue ; mais pas n'importe comment et pas non plus dans la méconnaissance de leurs pratiques langagières extrascolaires : parce que ces pratiques sont constitutives de leurs identités et qu'ils ne peuvent pas les laisser à la porte des classes comme ils y déposent leurs blousons[403]" (Boutet, 2002: 175).

La violence symbolique inhérente à la dévalorisation des pratiques vernaculaires, comme prolongement naturel à la dévalorisation des pratiques orales et non-standard, est à la fois humainement douloureuse et pédagogiquement inefficace. Le risque est bel et bien de laisser certains enfants s'enfermer dans des représentations dichotomiques et bien étanches du type *eux/nous*, avec un *eux* renvoyant aux styles scolaires, et un *nous* renvoyant aux styles groupaux et/ou familiaux.

Considérer l'enfant comme une "table rase" va à l'encontre de l'évidence pédagogique selon laquelle le point de départ à la construction de nouvelles connaissances langagières doit être l'expérience linguistique et communicative des enfants (Dannequin, 1977). Interroger les représentations des élèves et prendre en compte le milieu socio-scolaire dans lequel ils évoluent sont deux incontournables pour une didactique contextualisée (Blanchet, Moore *et al.*, 2008). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la variation stylistique, prendre en compte l'expérience et le vécu langagier et métalangagier des élèves nécessite de mieux connaître comment ceux-ci pensent le style et comment ils le pratiquent, et d'aborder la notion dans une optique *plurinormaliste* nécessaire à l'objectivation des pratiques stylistiques ordinaires :

> "For schoolteachers it is important to accept the variation in speech styles and registers as valid systems. Children should continuously be helped to bridge the transition from language and literacy practices at home to those at school. Language education should be seen as enrichment of children's home language. Within an atmosphere of tolerance and mutual respect, children must be made aware of the potential and validity of language variation in social context" (Verhoeven, 2000 [1997]: 402).

La partie empirique de notre travail a permis d'apporter quelques éléments sur ce que les enfants de 5/11 ans savent de la variation stylistique et sur leurs manières de parler. Nous pouvons les résumer très succinctement ainsi :

---

[402] *Cf.* Gadet (2000).

[403] Cette conception qui associe les pratiques langagières à un "extérieur" de l'individu peut être rapprochée de l'idée de l'équivalence sémantique des styles, selon laquelle le registre "habille" le message sans en être constitutif. La métaphore vestimentaire est en effet utilisée jusque dans les manuels : "De même qu'on choisit ses vêtements en fonction des circonstances, on choisit ses mots et ses tournures en fonction de la situation" (Grammaire Delagrave 6ème, cité par Boutet & Gadet, 2003 : 22).

**les *compétences métapragmatiques* des enfants s'observent chez la majorité des enfants à partir de 7/8 ans, alors qu'elles sont plus rares chez les enfants plus jeunes ;**

**à partir de 8/9 ans, les enfants se montrent très sensibles à des critères relevant des conventions sociales et de la situation de communication ;**

**les enfants de 9/11 ans sont sensibles à certaines marques perçues comme saillantes, que ce soit vers le pôle formel ou informel ; ces éléments peuvent être réellement présents dans les énoncés ou "restaurés" *a posteriori* et concernent tous les niveaux linguistiques (essentiellement le lexique et la prosodie, mais aussi la syntaxe et la pragmatique)[404] ;**

**le milieu social, mais aussi la diversité sociale des réseaux socio-scolaires (au niveau des groupes de pairs et des profils d'établissements) semblent jouer un rôle dans la nature des représentations ;**

**les enfants issus de milieux défavorisés font preuve de *souplesse stylistique* dans leurs interactions quotidiennes, même si celle-ci est plus marquée dans certains contextes socio-scolaires que dans d'autres ;**

**les pratiques stylistiques semblent diverger au sein d'un même milieu social selon le contexte de scolarisation, les adresses à l'adulte dans l'école mixte de notre échantillon étant plus standard que celles recueillies dans l'école non mixte, peut-être du fait a) d'une amplitude variationnelle plus large dans l'environnement langagier des enfants, b) d'un contraste au niveau des rôles sociaux symboliques endossés par les élèves et par les enseignants selon les écoles ;**

**la *stylisation parodique* qui s'opère dans les jeux de rôles, improvisations contrôlées, ou autres prises de parole spontanées à caractère polyphonique font émerger un potentiel stylistique qui n'est pas attesté dans les pratiques quotidiennes des enfants et révèlent, autant qu'ils participent à la construire, une certaine conscience des modalités de cette stylisation ;**

Ces quelques résultats et pistes de réflexion peuvent constituer un support pour l'élaboration de séquences fondées sur l'observation réfléchie du style, nécessaires à l'émergence de véritables *compétences métapragmatiques et pragmatiques*. Il existe en effet un décalage manifeste entre l'indigence des activités proposées dans les manuels et le potentiel des enfants que nous avons pu observer. Alors que les élèves sont capables de commentaires métalinguistiques très pointus et reposant sur des critères variés envisageant des enjeux symboliques complexes, les manuels les incitent à manipuler des formes dont ils connaissent en général déjà la valeur[405], comme simple prétexte à l'introduction d'une terminologie qui plus est infondée.

La transcription du commentaire spontané de Linda (9 ans, CM1) est une bonne illustration du fait que les enfants même très jeunes sont capables d'appréhender tout un faisceau de critères complexes leur servant à mettre du sens sur les variations stylistiques qu'ils perçoivent :

> (189) "Les premiers ils parlaient normalement /…/ on pouvait pas le reconnaître, et que les amis c'est sûr ils peuvent le reconnaître parce qu'il parle d'une manière, quoi ils savent, si il traîne beaucoup avec eux ils savent comment il parle, ses habitudes et tout ça /…/ Les deux premiers extraits c'est plus poli et le troisième c'est moins poli

[404] *Cf.* Figure 12 pour une représentation schématique du processus de construction des représentations.

[405] Alors que ça paraît nécessaire pour les apprenants de FLE/2, nous ne pensons pas que des enfants de cycle 3 voire de collège aient besoin qu'on leur explique par exemple que "bagnole" est moins *standard* que "voiture".

> parce que c'est plutôt le langage de dehors /…/ Pour me défendre j'arrive bien mais quand je parle normalement je raccourcis pas les mots. C'est gentil de sa part qu'il dise 'merci beaucoup', il a pas raccourci les mots il a bien tout mis, parce que si par exemple c'est la mairie ou quelqu'un de la poste, il a su bien parler dans le message, parce que sinon ils vont se dire 'regarde comme il parle'. Par exemple une personne qui est fragile quoi, qui est sensible, il sait comment lui parler parce que si il parle méchamment, il va lui faire de la peine. Le troisième, si on parle comme ça à un policier, on sait ce qu'on va recevoir."

Ce discours comporte en effet à la fois :

▪des références normatives : la politesse, la gentillesse, le "bien parler",
▪des références à un locuteur emblématique d'une variété : le *langage de dehors* évoque en effet le langage du quartier,
▪des références à l'adaptation à l'interlocuteur : *s'adresser à quelqu'un de la mairie, de la poste, de la police*,
▪et des références à la dimension symbolique du style comme présentation de soi et comme stratégie communicative : l'identité à travers le fait d'être reconnaissable par son style (*ils peuvent le reconnaître*), l'idée de l'utilisation de formes "défensives" du langage (ici des variétés informelles qui expriment une certaine force de caractère et la capacité à ne pas se laisser faire : *pour me défendre*), la préoccupation liée à l'image que l'on donne de soi à travers sa manière de parler et à la "sanction sociale" (*ils vont se dire 'regarde comme il parle', si on parle comme ça à un policier, on sait ce qu'on va recevoir*), le fait de prendre en compte les émotions de l'autre et l'intention de blesser ou de ménager son interlocuteur (*faire de la peine* à une personne *sensible*).

En réalité, plutôt que l'introduction d'une terminologie à partir d'exercices de traduction d'un registre à un autre, il s'agirait de faire évoluer l'enfant d'un maniement inconscient ou semi-conscient vers une maîtrise raisonnée des styles, comme le souligne Blanchet :

> "La topique contextique conduit ainsi à une didactique 'plurinormaliste', c'est-à-dire métapragmatique /…/. Plusieurs travaux ont récemment confirmé que c'est en passant de l'étude ouverte du système et de ses variations à l'étude d'une norme que celle-ci est la mieux intériorisée, et que les compétences communicatives générales sont les mieux développées" (Blanchet, 1995: 119-120).

De plus, contrairement à certaines idées reçues, les enfants sont souvent, si on les invite à s'exprimer, de bons vecteurs pour la transmission des normes scolaires (Liogier, 2009) : ils sont par exemple conscients des normes et des conventions, et se reprennent souvent entre eux pour se corriger. Cette compétence d'analyse et d'évaluation doit être encouragée et renforcée en classe par un travail d'explicitation des codes et des usages attendus dans telle ou telle situation, ainsi que par un travail visant le développement de la conscience de la dimension symbolique et stratégique du langage. Comme le rappelle Perrenoud :

> "notre pratique langagière ne consiste pas seulement à parler et à écouter. Elle est une évaluation quasi permanente de ce qu'il faut, de ce qu'on peut, de ce qu'on doit dire dans telle circonstance à tel interlocuteur" (Perrenoud, 1988).

Prendre le temps d'une véritable réflexion sur la variation stylistique permet donc à l'enfant de sortir de l'implicite tout un ensemble de variations auxquelles il est confronté quotidiennement et de prendre conscience de ses pratiques ainsi que de celles des locuteurs qui l'entourent, de confronter ses représentations avec celles de ses camarades afin de faire évoluer celles des uns

et des autres. Cette prise de distance donne la possibilité aux élèves d'entrer dans les apprentissages de la langue de scolarisation, selon une perspective fonctionnelle.

Pour mener à bien cet objectif, Critchley (1994) propose, dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE/2, de travailler à partir d'enregistrements de discours oraux pour mener un travail portant sur les caractéristiques de l'oral et des styles, en axant les analyses sur certaines spécificités du français parlé (les unités de sens remplaçant les phrases, les pauses, faux départ, etc.), sur les marques (syntaxiques, lexicales et phonologiques) pouvant caractériser du discours plutôt *formel* ou plutôt *informel*, et sur la notion d'*adaptation au contexte*. Les activités suggérées s'appuient sur des tâches de transcription soutenues par une grille d'écoute. Or, il pourrait être intéressant d'explorer ce type d'approches dès le cycle 3 en français L1. Travailler sur des extraits d'interactions enregistrées et tenter de les transcrire permettrait d'aiguiser la capacité des élèves à identifier certaines marques saillantes, et d'initier des discussions collectives sur les différentes manières de parler. Les marques ainsi relevées pourraient être reportées dans une grille d'analyse construite avec les élèves et à compléter au fil des écoutes, sans prétention d'exhaustivité, dans le but de rendre conscients et d'affiner les schémas représentationnels pré-existants sur les variétés.

En définitive, si la langue de scolarisation tend à être canonisée par l'école, elle n'en reste pas moins un espace de variation au sein duquel les enseignants doivent guider leurs élèves, en particulier ceux pour qui cet espace est peu familier. En cela, la *didactique de la variation stylistique* a tout à voir avec la *didactique du plurilinguisme*, comme le suggèrent Castellotti, Coste *et al.* :

> "toute langue de scolarisation est plurielle, la langue commune n'est pas une. On peut être 'plurilingue' à l'intérieur et à partir d'une seule langue" (Castellotti, Coste *et al.*, 2008: 14).

Les auteurs plaident pour une diversification des expériences scolaires autour des langues et des variétés dans le but d'agir sur les représentations et attitudes des apprenants et de développer leurs capacités langagières, en particulier dans la langue de scolarisation. L'*éveil aux styles* s'intègre ainsi parfaitement à la dynamique de l'*éveil aux langues*[406] dans une perspective d'éducation plurilingue. "Savoir que la variation est constitutive des langues", "savoir comparer des phénomènes langagiers", "savoir tenir compte du répertoire de ses interlocuteurs et des caractéristiques sociolinguistiques pour communiquer efficacement à bon escient" sont ainsi autant de capacités à développer dès l'école primaire (Castellotti, Coste *et al.*, 2008: 20-21).

La formation des enseignants à l'*éveil aux styles* poursuivrait les mêmes objectifs qu'une formation des enseignants à l'*éveil aux langues*, qui doit amener les maîtres d'école et professeurs du secondaire

> "à pratiquer une didactique de la langue plus variationniste, qui ne stigmatise pas les écarts mais tente de les expliquer, de les anticiper même, tout en indiquant nettement les formes légitimes et leurs contextes d'usage. Il convient donc d'utiliser la variation comme point de départ de la réflexion métalinguistique" (Billiez, 2005: 337).

Certaines ressources existantes telles que *Poly-tesse* (Programme Janua Linguarum, 2000-2003) proposent ainsi des activités de découverte mêlant des variations inter- et intra-langues dans le

---

[406] *Cf.,* par exemple, Candelier (2003). D'ailleurs, le programme européen dénommé *Evlang* prévoyait de réaliser un module portant sur la variation diatopique, ce qui ne sera actualisé que plus tard dans le programme *Janua Linguarum*.

but de développer des aptitudes métalinguistiques ayant elles-mêmes la vocation de favoriser les apprentissages langagiers au sens large (Candelier, 2005).

Néanmoins, si l'*éveil aux langues* peut s'appuyer sur des systèmes souvent standardisés, l'*éveil aux styles* se heurte à un manque criant de description des variétés : que l'on parle de style *standard* ou *non-standard*, de *courant* ou de *familier*, la grammaire des styles n'existe pas, et confère immanquablement à l'enseignement/apprentissage de ces notions un caractère impressionniste.

Peut-on envisager, dans ce cadre, que le style soit objet d'apprentissage, si l'on ne sait pas préalablement définir ni même circonscrire cet objet ? Pour travailler sur le style à l'école, il faudra donc sans doute se résoudre à avancer par tâtonnements et petites découvertes, en sachant que les échanges autour des notions seront plus utiles et productifs que les notions elles-mêmes[407].

La mise en place de jeux de rôles et de jeux d'imitation parodiques peut alors être un bon moyen de susciter des échanges sur la variation stylistique au sein des classes, afin de construire la notion de *style* en préalable à l'apport d'un métalangage scolaire.

D'autres pistes sont également à explorer, comme l'approche des variations par les "actes de parole périlleux"[408] proposée par Maurer (2001). L'auteur s'appuie sur ce concept décliné en un ensemble de formulations plus ou moins atténuées, plus ou moins directes et plus ou moins agressives constituant un *continuum*. Il s'agit d'ancrer l'analyse des formes dans une perspective pragmatique tenant compte des intentions communicatives des locuteurs :

> "L'objectif concret d'une didactique de l'oral partant de ces réflexions est de diversifier les moyens linguistiques dont disposent les locuteurs pour réaliser des actes de parole du quotidien très difficiles à négocier car chargés d'enjeux, et de commencer à le faire par le biais d'un enseignement à l'école dès le niveau primaire, afin que tous les élèves aient à leur disposition le plus large éventail possible de ressources. Il faut, dans le même temps, développer une réflexion autour de ces formes linguistiques et des intentions de communication qu'elles véhiculent, de manière que les locuteurs puissent effectuer clairement des choix conscients et puissent ajuster au mieux le mode d'expression choisi à l'intention de communication voulue. La problématique trop strictement normative des

---

[407] Dans le même ordre d'idées, deux professeures des écoles stagiaires que nous avons encadrées en 2008-2009 pour un mémoire sur l'enseignement/apprentissage de la variation stylistique à l'oral sont arrivées à la conclusion que ce n'était pas lors des jeux de rôles et en position d'acteurs que les enfants pouvaient le mieux faire évoluer leurs représentations. C'était plutôt en se plaçant dans le rôle de l'observateur, en particulier dans les discussions collectives suite aux saynètes les moins pertinentes en termes de variation, que les difficultés des uns à incarner stylistiquement, dans le cadre d'improvisations contrôlées, un rôle social dans une circonstance donnée, permettaient aux autres de construire une discussion collective plus productive.

[408] Les actes de parole périlleux choisis par Maurer (2001: 55) pour être abordés en classe sont les suivants : accepter un compliment, apprendre à interrompre, apprendre à changer de sujet, demander de répéter, demander une chose, exprimer un souhait, demander une information, demander une permission, donner un ordre, exprimer son désaccord, faire un compliment, faire une offre de service, prendre congé, proposer à quelqu'un de faire quelque chose, refuser une offre de service, refuser d'obéir à un ordre, présenter des excuses, entrer en contact, se présenter. L'auteur encourage à les questionner par l'intermédiaire de jeux de rôles, dans le but de développer une attitude réflexive chez les élèves et propose le recours à "de courts scénarios mettant en jeu le même acte de langage, refuser une proposition, mais joués par des paires d'élèves réalisant chaque fois des intentions de communication différentes : vexer l'autre, refuser simplement, ménager l'interlocuteur, refuser en laissant la possibilité d'une offre future du même type, etc." Maurer (1998 : 66).

registres ('bien' parler/'mal' parler) /.../ est dépassée au profit d'une réflexion sur la manière de gérer harmonieusement ou conflictuellement la communication" (Maurer, 2001: 48).

Ce travail ne peut se programmer *a priori* en faisant abstraction des profils scolaires, puisque, chez certains enfants, des représentations bien ancrées et aux résonances identitaires fortes s'avèrent potentiellement "obstruantes" au standard quelle que soit l'approche envisagée. Malgré cela, il nous semble que cette perspective pragmatique présente l'avantage de décomposer l'interaction et de fournir une base pour la réflexion sur la variation stylistique, à partir de micro-situations communicatives facilement appréhendables par les enfants[409].

Une autre idée, développée par Maurer (2001), qui nous semble intéressante, est d'associer davantage l'enseignement de l'oral et de l'écrit. Ainsi, l'étude de certaines formes grammaticales inscrites au programme peut s'enrichir d'un travail parallèle sur l'usage en contexte de ces formes, à l'oral comme à l'écrit. Par exemple, si l'on construit une séquence sur les formes interrogatives en grammaire, il peut être intéressant d'entrer dans la notion par le biais d'une approche fonctionnelle à l'oral sur le fait, par exemple, de "demander une permission".

Dans une logique comparable, mais en prenant davantage appui sur la littérature de jeunesse que sur le travail sur la langue elle-même, des séquences, au départ uniquement à l'écrit, portant sur le dialogue, le discours rapporté, ou encore la notion de points de vue, peuvent naturellement être enrichies d'un travail réflexif et productif sur la variation à l'oral, par le biais d'activités de mise en scène de dialogues, ou de ré-écriture de textes avec des positions énonciatives différentes susceptibles de mettre en lumière un certain nombre de variations. L'écriture ou la ré-écriture de dialogues réalistes mettant en scène des interlocuteurs différents dans des situations variées constitue, en effet, une ressource inépuisable pour l'observation réfléchie de la langue dans toute son hétérogénéité, tant sur les variations oral/écrit que sur les variations liées au contexte et aux intentions du locuteur. Les ateliers d'écriture fondés sur le pastiche ou les changements de postures énonciatives sont aussi des activités intéressantes pour pratiquer la variation, à l'oral comme à l'écrit, et organiser des échanges sur les différents moyens linguistiques permettant d'endosser tel ou tel rôle.

Au-delà de ces pistes potentielles de mise en œuvre dans les classes, il nous semble primordial de guider les enseignants en formation dans l'exploration de leurs propres pratiques langagières, afin, d'une part, de les sensibiliser à ce qu'est l'oral et la variation, et, d'autre part, de les amener à s'interroger sur les façons de se positionner en classe, au regard du langage des élèves, de leurs propres attentes et exigences, et de l'image linguistique qu'ils donnent à voir.

## II.3. Amener les enseignants à questionner leurs propres représentations et pratiques stylistiques

L'enseignant n'est plus un "maître à parler" doublé d'un "maître à penser" (Bourdieu, 1982: 32). Lafontaine (1986: 138) le dit même en "liberté surveillée". Malgré tout, il est encore susceptible, au sein de sa classe, de pouvoir "donner le ton" en endossant son rôle de maître, rôle dont les contours sont chaque année à redéfinir en fonction de ce qu'il est, de ce qu'il attend des élèves,

[409] *Cf.* l'extrait (145) où Dahlia va demander un stylo dans une autre classe.

et en fonction des élèves eux-mêmes, des groupes-classes, voire des établissements. Réussir à se positionner dans la classe de manière à instaurer une atmosphère de travail qui convienne à tous est un défi en permanence renouvelé. Or, réussir à se positionner "linguistiquement" et stylistiquement fait partie intégrante de cette démarche. Pourtant, cette dimension conserve bien souvent un caractère implicite, fondue dans l'ensemble des paramètres qui caractérisent la relation d'autorité maître/élève.

L'étude de Lafontaine (1986) menée auprès d'enseignants de la région liégeoise a largement contribué à mettre en évidence le système de normes activé lorsqu'ils évaluent des productions orales enfantines, ainsi que leur propre perception de leurs manières de parler. Ainsi, il apparaît que la mission homogénéisante dont se sentent investis les enseignants porte en premier lieu sur le lissage des marques d'appartenance sociale, en parallèle de représentations parfois erronées de ce qu'est la langue légitime[410] et d'une perception peu objective de leurs propres pratiques. Lafontaine observe que les instituteurs, qui reconnaissent utiliser certaines variantes régionales, ne sont en revanche pas conscients d'utiliser certaines formes qu'ils critiquent pourtant en réception, comme la réalisation "(il) y a" de "il y a", l'usage de la négation simple, ou encore la question formulée sans inversion du sujet.

Le maître est donc supposé incarner le standard, et amener les élèves à le maîtriser, sans que les questions de ce que cela signifie réellement, en particulier à l'oral, et de ce que sont ses pratiques langagières effectives au regard de celles de ses élèves ne soient posées clairement :

> "La langue orale avec laquelle les enfants arrivent à l'école est de variabilité très large, et peu d'enseignants sont correctement armés pour intervenir sur les rapports entre français standard écrit, français standard oral, et le tout venant du français oral" (Gadet, 2000a: 6).

Les erreurs de positionnement sont d'autant plus faciles à commettre dans les établissements défavorisés, où les enseignants sont parfois démunis devant l'ampleur et la difficulté de la tâche, et peuvent être tentés de "s'adapter" à leur public, en proposant des contenus moins ambitieux qu'ils ne l'auraient fait dans d'autres contextes scolaires (voir par exemple Guerin, 2006: 94-95). Pourtant, l'une des ambitions de l'école est de permettre à chacun de construire les connaissances et les compétences nécessaires pour appréhender la complexité du monde. Dans la même optique, la tentation de "s'adapter" au langage des élèves en limitant ses exigences voire en essayant de converger vers certaines pratiques moins standard semble aller à l'encontre de l'enjeu de l'égalité des chances. Parvenir à se situer entre ses propres pratiques, celles des élèves, et les exigences scolaires ne va donc pas de soi, et nécessite sans doute une étape de réflexion menée entre et avec des professionnels.

Nos observations de classe (*cf.* chapitres 3 et 4) confirment d'ailleurs qu'il existe un enjeu de taille dans la capacité à interroger sa manière de parler et sur ce que l'on attend des élèves en termes d'adresses à l'adulte, en dépassant le cadre subjectif du respect et du calme que les enseignants réclament traditionnellement d'emblée.

Une courte enquête menée en 2005 auprès de 32 étudiants de Licence 1 de Sciences du Langage[411] nous a en outre permis d'approcher certaines représentations de jeunes adultes sur le

---

[410] Le contexte géographique de l'enquête peut toutefois limiter la portée de cette observation : les erreurs de perception de la langue légitime sont souvent liées à l'influence des régionalismes.
[411] Dont la plupart se destinent à l'enseignement.

style. Le document audio que nous avons utilisé est le matériau *Internet* (*cf.* chapitre 2 § V.3.2.1.2.b).

Après une écoute, les étudiants devaient répondre par écrit à un questionnaire très court comportant 5 questions[412]. Une analyse qualitative de ces questionnaires a montré que :

▪malgré le support qui, rappelons-le, n'avait pas été très exploitable pour les enfants de CM, les enquêtés ont d'emblée proposé un commentaire métalinguistique sur les extraits : la dimension *métapragmatique* devient apparemment saillante chez les récepteurs adultes ;
▪les critères évoqués par les étudiants sont très proches de ceux des enfants, avec des références fréquentes à la norme et à la situation d'interaction (*familiarité avec l'interlocuteur, statut, attention portée au discours, "entre soi", reflet d'une image sociale et d'une identité*) ;
▪l'influence du parcours scolaire est néanmoins sensible, avec l'usage fréquent du métalangage (*familier, courant, soutenu*) ;
▪l'école ne semble en revanche pas avoir contribué à diminuer les jugements de valeur sur les variétés : le premier extrait (*langage correct, respectueux, courtois, bon usage, bon français, langage précis*) est jugé bien plus positivement que le second (*vocabulaire populaire, patois, fautes, vocabulaire vulgaire, langage des jeunes*[413]) alors qu'aucun des deux n'est inadéquat en contexte ;
▪la référence de la norme écrite scolaire est omniprésente (référence critique aux *phrases courtes* à l'oral/*longues* à l'écrit, aux redondances du sujet *"nous on est"*) ;
▪comme chez les enfants, le lexique (*argot, tutoiement*) et la prosodie (*ton solennel, détendu*) semblent les niveaux les plus accessibles à la verbalisation des différences entre les extraits, mais les "ne" de négation et des marqueurs discursifs ont également été relevés[414]. La saillance des marqueurs discursifs considérés comme informels et leur intégration au stéréotype du relâchement est d'ailleurs manifeste, les étudiants relevant parfois des contrastes absents dans les extraits, ce qui relève du phénomène de *restauration stylistique*. Par exemple, une enquêtée explique que "dans le premier extrait, on ne trouve pas tous les deux mots des *hein* et des *euh* comme dans le second", alors que les deux passages comptent respectivement 1 *hein* et 3 *euh vs* 2 *hein* et 2 *euh*.

Cette enquête nous a paru éclairante en ce qu'elle montre le peu d'évolutions dans l'appréhension du style à la suite de nombreuses années d'école : à 20 ans et au moment d'entamer leurs études supérieures, les étudiants proposent globalement les mêmes commentaires que des enfants de 10 ans, l'éventail des marques repérées n'est pas plus large et les jugements négatifs à l'égard des variations (tant stylistiques, que sociales, géographiques, ou liées au chenal) sont omniprésents. La seule différence notable est la prégnance de la terminologie, ce qui confirme l'hypothèse selon laquelle il s'agit là de l'unique objectif que les activités proposées à travers les manuels sont susceptibles d'atteindre.

Il apparaît donc tout à fait essentiel de fournir aux enseignants en formation des pistes de réflexion plus complètes sur la variation en général et le style en particulier, afin qu'ils ne

---

[412] Quelles différences remarquez-vous entre les deux extraits ? Comment pourriez-vous décrire et qualifier ces façons de parler ? Identifiez et éventuellement classez des éléments de variation que vous avez pu remarquer. Pour chacun des deux extraits, imaginez et décrivez la situation de communication. Comment interprétez-vous ces variations ?
[413] Notons que le locuteur avait 33 ans au moment de l'enregistrement.
[414] 5 personnes relèvent les *euh* et/ou les *hein* dans les extraits.

soient pas démunis dans leurs classes et qu'ils aient envie de dépasser les approches réductrices proposées dans les livres scolaires. Dans cette optique, il convient de réfléchir à des méthodologies et matériaux didactiques concrets pour les sensibiliser au style tout en leur fournissant des outils et des ressources pour construire des séquences en classe. Certaines pistes que nous avons évoquées doivent encore être approfondies et affinées, comme par exemple :

- la question des niveaux de classe concernés et l'adaptation des activités proposées ;
- la question des modalités d'exploitation des ressources pédagogiques existantes (manuels de FL1 et FLE, *Éveil aux langues*) ;
- le travail autour de la transcription de l'oral ;
- l'articulation oral/écrit, avec l'exploitation de ressources de la littérature de jeunesse par exemple ;
- la possibilité d'aborder le style à partir des genres oraux (Dolz & Schneuwly, 1998) ;
- le potentiel des approches interdisciplinaires intégrant le théâtre[415], les jeux de rôles et les improvisations, susceptibles de faire entrer les enfants dans un processus mixte d'exploration d'un potentiel stylistique, par la pratique et la réflexion métapragmatique ;
- le potentiel des approches fonctionnelles intégrant le style et les connaissances grammaticales par les actes de parole (par exemple un travail combiné sur le conditionnel et les variations dans les formulations de requêtes) ;
- le choix et la conception des méthodes et matériaux déclencheurs permettant d'amorcer une réflexion métapragmatique sur le style[416]
- la mise en oeuvre des activités : fréquence, durée des séances, programmation *vs* progression ou abord des notions au fil de l'eau, évaluation ; etc.

En définitive, notre travail a cherché à débroussailler le champ de la construction des représentations et des pratiques concernant le style, et laisse ouvert plusieurs domaines d'investigation, tant au plan psycho-sociolinguistique que didactique. Des enquêtes portant sur les représentations de la variation à tout âge, et plus spécifiquement sur les perceptions du style chez les enseignants pourraient par exemple fournir des bases plus solides pour une formation des maîtres intégrant une démarche réflexive qui mettrait l'accent sur le rôle du langage (du point de vue de la variation, du positionnement stylistique, de l'explicitation de l'horizon d'attentes vis-à-vis des enfants) dans la relation maître/élève/groupe classe. Les représentations et les pratiques enfantines plus précoces et plus tardives, dans différents milieux sociaux et différents contextes de socialisation constituent également des voies à explorer dans de futures recherches en socio- et psycholinguistique. La question des phénomènes linguistiques à observer dans les études est aussi toujours d'actualité : quelles variables sont pertinentes, suivant quels critères, et est-il concevable/pertinent de constituer une liste de référence de variables socio-stylistiques à la fois phonétiques, morphosyntaxiques, lexicales et pragmatiques qu'il s'agirait d'étudier systématiquement en co-occurrence ?

---

[415] Comme le souligne Todd (1997), les activités théâtrales sont importantes pour développer la connaissance des rôles sociaux, à travers la capacité à *switcher* entre différents rôles et différents points de vue.

[416] Voir l'un des supports conçus, en plus des jeux de rôles, par deux PE2 que nous avons suivies en atelier mémoire de français à l'I.U.F.M. de Grenoble pour amorcer une discussion métalinguistique sur le style en classe en annexe 10.

Ces enjeux linguistiques et didactiques s'accompagnent en outre d'enjeux socio-politiques. Si notre étude apporte quelques arguments en faveur de la mixité sociale des établissements scolaires, cette dimension reste encore à explorer avec davantage de nuances. Comme le souligne Duru-Bellat, il existe en effet des réticences que l'on ne peut occulter au niveau des familles :

> "des établissements (et des classes) plus hétérogènes conduisent à réduire le niveau de l'élite, pour augmenter le niveau des plus faibles. D'où un conflit d'intérêt que l'Etat peut trancher en fonction de l'intérêt général, en l'occurrence faire le choix de l'hétérogénéité, qui maximise les acquis moyens d'une classe d'âge" (Duru-Bellat, 2003: 84).

Or, notre travail n'a pas étudié les effets de la mixité socio-scolaire concernant les pratiques stylistiques des enfants de milieux favorisés, ce qui constituerait un prolongement complémentaire à notre expérimentation.

Par ailleurs, la notion protéiforme de mixité sociale comporte de nombreuses zones d'ombre. Le cas de l'école Vercors est exemplaire de ce point de vue, en ce sens que les modalités de mise en place d'une certaine mixité qui la caractérisent ne constituent pas de manière évidente une voie vers la multiplication des contacts et des échanges entre les publics scolaires qui y sont rassemblés. Une mixité sociale "vertueuse" est une notion qui doit être définie et caractérisée plus précisément au niveau microsociologique, pour pouvoir être distinguée de la simple "juxtaposition sociale" de groupes amenés à s'opposer plus qu'à se mélanger, comme le suggèrent Graham, Taylor *et al.* à propos de l'hétérogénéité et des amitiés inter-ethniques. Les auteures formulent à ce sujet une hypothèse en termes d'équilibre des populations et de rapports de domination socio-symbolique :

> "Virtually all of the peer processes discussed in this chapter - friendships, social reputations, experiences with victimization and discrimination, and social belonging - vary as a function of whether an individual is a member of a majority or minority ethnic group in nondiverse contexts, in comparison to relatively more diverse settings without clear numerical majorities and minorities" (Graham, Taylor *et al.*, 2009: 408).

Dans une perspective comparable, Killen, Rutland *et al.* mettent l'accent sur le rôle que peuvent jouer les équipes enseignantes dans la création d'environnements scolaires positifs :

> "On the one hand, heterogeneity offers a wealth of new experiences from which children can benefit by understanding new ways of living and being. On the other hand, heterogeneity can lead to stereotyping, bias, and prejudice. What makes a difference are the ways adults create positive learning environments, allowing children to interact with others from different ethnic, racial, and cultural backgrounds" (Killen, Rutland *et al.*, 2009: 263).

Favoriser la constitution d'un terreau de socialisation langagière favorable à la diversification des *répertoires stylistiques* relève en conséquence de multiples critères politiques, sociaux et éducatifs, l'effet de la mixité socio-scolaire sur les compétences communicatives des enfants pouvant constituer une problématique de recherche ouverte, à l'interface de la sociolinguistique, de la sociologie de la ville, de la sociologie de l'enfance et des sciences de l'éducation.

# RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES


ABECASSIS, M. (2003). Le français populaire: a valid concept? Marges linguistiques http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/

Documents%20Site%201/00_ml062003/00_ml062003.pdf. Dernière consultation le 14 juillet 2009.

ABRY, D., DAAS, Y., FERT, C., DESCHAMPS, H., RICHAUD, F. & SPERANDIO, C. (2007). *Ici. Méthode de français. A2*. Clé International.

ACKERMAN, B. P. (1986). Children's sensitivity to comprehension failure in interpreting a nonliteral use of an utterance. *Child development*, *57*, 485-497.

AINSWORTH-VAUGHN, N. (1990). The acquisition of sociolinguistic norms: style-switching in very early directives. *Language Sciences*, *1*, (12), 22-38.

ANDERSEN, G. (2000). *Pragmatic markers and sociolinguistic variation: a relevance-theoric approach to the language of adolescents*. John Benjamins.

ANDRÉO, C. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social: une ethnographie des jeunes à l'école*. Presses universitaires du Septentrion.

ARMSTRONG, N. (2001). *Social and stylistic variation in spoken French: a comparative approach*. John Benjamins.

ARMSTRONG, N. (2002). Variable deletion of French "ne": a cross-stylistic perspective. *Language Sciences*, *24*, 153–173.

ARMSTRONG, N. (2004). Le nivellement dialectal en anglais et en français : le jeu de facteurs perceptuels.
http://www.limsi.fr/MIDL/actes/conference%20invitee%20II/Armstrong_MIDL2004.pdf.
Dernière consultation le 28 juin 2009.

ASHER, S. R. & MCDONALD, K. L. (2009). The behavioral basis of acceptance, rejection, and perceived popularity. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.232-248). The Guilford Press.

AUER, P. (1995). The pragmatics of code-switching: a sequential approach. In Milroy, L. & Muysken, P. (Eds.), *One person, two languages* (pp.115-135). Cambridge University Press.

AUGER, J. (1997). Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques. In Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique, concepts de base* (pp.15-19). Mardaga.

AUVIGNE, M.-A. & MONTÉ, M. (1982). Recherches sur la syntaxe en milieu sous-prolétaire. *Langage et Société*, *19*, 23-63.

AUZANNEAU, M., BENTO, M., CANDELIER, M., KERVRAN, M., LEDRU-MENOT, O. & TRIMAILLE, C. (2000-2003). *Programme Janua Linguarum. Poly-tesse. http://jaling.ecml.at/english/poly-tesse.htm*.

AVENEL, C. (2007). *Sociologie des "quartiers sensibles"*. Armand Colin.

AXIA, G. & BARONI, M. R. (1985). Linguistic politeness at different age levels. *Child development*, *4*, (56), 918-927.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.

BACHMANN, C. & LE GUENNEC, N. (1996). *Violences urbaines. Ascension et chute des classes moyennes à travers cinquante ans de politique de la ville*. Albin Michel.

BACHMANN, C., LINDENFELD, J. & SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Hatier.

BACQUÉ, M. H., FOL, S. (2006). Effets de quartier: enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse. In Authier, J. Y., Bacqué, M. H. & Guérin-Pace, F. (Eds.), *Le quartier. Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales* (pp.181-193). La découverte.

BAILEY, G. & TILLERY, J. (2004). Some sources of divergent data in sociolinguistics. In Fought, C. (Ed.), *Sociolinguistic variation: critical reflections* (pp.11-30). Oxford University Press.

BAKHTINE, M. (1981 [1930]). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.

BAKHTINE, M. (1984 [1929]). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.

BALL, R. (2000). *Colloquial French grammar. A practical guide*. Blackwell.

BARBÉRIS, J.-M. (2005). Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In Bres, J., Haillet, P.-P., Mellet, S., Nölke, H. & Rosier, L. (Eds.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp.157-172). De Bœck-Duculot.

BARNES, J. (1954). Class and committees in a norwegian island parish. *Human Relations*, *7*, 39-58.

BATES, E. (1976). *Language and context. The acquisition of pragmatics*. Academic Press.

BATES, E. & MACWHINNEY, B. (1979). A functionalist approach to the acquisition of grammar. In Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp.167-211). Academic Press.

BAUCHE, H. (1946 [1920]). *Le langage populaire*. Payot.

BAUTIER, É. (1990). Un aspect de la compétence du locuteur : la gestion de l'inégalité dans la communication. In François, F. (Ed.), *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale* (pp.261-272). Delachaux et Niestlé.

BAUTIER, É. (1998). Des genres du discours aux pratiques langagières ou des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. In Grossmann, F. (Ed.), *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit. Hommage à Michel Dabène* (pp.145-156).

BAUTIER, É. (2008). Socialisation cognitive et langagière et discours pédagogique. Analyser le discours pédagogique pour comprendre les inégalités sociales à l'école. In Frandji, D. & Vitale, P. (Eds.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (pp.133-150). Presses Universitaires de Rennes.

BAUVOIS, C. (1998). L'âge de la parole : la variable âge en sociolinguistique. DiversCité Langues, vol 3, http://www.uquebec.ca/diverscite. Dernière consultation le 10 septembre 2006.

BECKER, J. A. (1990). Processes in the acquisition of pragmatic competence. In Conti-Ramsden, G. & Snow, C. E. (Eds.), *Children's language* (pp.7-24). Lawrence Erlbaum Associates.

BEECHING, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs "bon", "c'est-à-dire", "enfin", "hein", "quand même", "quoi" et "si vous voulez": une question d'identité? *Langue française*, *154*, 78-93.

BELL, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, *13*, (2), 145-204.

BELL, A. (1999). Styling the other to define the self: a study in New Zealand identity making. *Journal of Sociolinguistics*, *3-4*, 523-541.

BELL, A. (2001). Back in style : reworking audience design. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.139-169). Cambridge University Press.

BENIGNO, J., CLARK, L. & FARRAR, M. J. (2007). Three is not always a crowd: contexts of joint attention and language. *Journal of Child Language*, *34*, 175-187.

BENTOLILA, A. (2007). Contre les ghettos linguistiques. *Le Monde du 21/12/07*.

BERKO GLEASON, J. (1973). Code switching in children's language. In Moore, T. E. (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp.169-177). Academic Press.

BERNICOT, J. (1992). *Les Actes de langage chez l'enfant*. Presses universitaires de France.

BERNICOT, J., LAVAL, V. & CHAMINAUD, S. (2007). Nonliteral language forms in children: in what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics? *Journal of Pragmatics*, *39*, 2115-2132.

BERNICOT, J., LAVAL, V. & ERVIN-TRIPP, S. (2002). Organisation du discours, actes de langage et langage littéral chez l'enfant: questions méthodologiques. In Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & Musiol, M. (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp.195-214). Presses Universitaires de Nancy.

BERNSTEIN, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American anthropologist*, *66*, 55-69.

BERNSTEIN, B. (1970). Social class, language and socialization. Extrait de Class, codes and control vol.1. In Giglioli, P. P. (Ed.), *(1972) Language and social context. Selected readings* (pp.157-178). Penguin Books.

BERNSTEIN, B. (1975 [1971]). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Éditions de Minuit.

BERNSTEIN, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. Taylor & Francis.

BERNSTEIN, B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique*. Presses Universitaires de Laval.

BERRUTO, G. (2001 [1995]). *Fondamenti di sociolinguistica*. Laterza.

BERTAGNA, C. & CARRIER, F. (2009). *Fleurs d'encre, Français 6ème*. Hachette Éducation.

BERTHET, A., HUGOT, C., KIZIRIAN, V., SAMPSONIS, B. & WAENDENDRIES, M. (2006). *Alter Ego. Méthode de français. A2*. Hachette Français langue étrangère.

BIBER, D. (1989). A typology of English texts. *Linguistics*, *27*, 3-43.

BIBER, D., CONRAD, S. & REPPEN, R. (1998). *Corpus linguistics, investigating language structure and use*. Cambridge University Press.

BIBER, D. & FINEGAN, E. (1994). *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford University Press.

BIICHLÉ, L. (2007). *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

BILLIEZ, J. (1992). Le "parler véhiculaire interethnique" de groupes d'adolescents en milieu urbain. In Chaudenson, R. (Ed.), *Des langues et des villes. Actes du colloque de Dakar, du 15 au 17 décembre 1990* (pp.117-126). Didier-Érudition.

BILLIEZ, J. (1997). *Bilinguisme, variation, immigration. Regards sociolinguistiques. H.D.R.*, Université Stendhal, Grenoble.

BILLIEZ, J. (2004). Et il fallut apprendre à étudier les représentations. In Gajo, L., Matthey, M., Moore, D. & Serra, C. (Eds.), *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés* (pp.253-256). Crédif-Didier.

BILLIEZ, J. (2005). Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir pour l'école. In Prudent, L. F., Tupin, F. & Wharton, S. (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.323-339). Peter Lang.

BILLIEZ, J. (2008). Interculturalité et enquêtes sociolinguistiques en terrains plurilingues : "papa, maman, la langue et moi". *Actes du Colloque IEPS. http://www.univ-bejaia.dz/colloques/ieps08/*. Université de Bejaïa (Algérie). Dernière consultation le 23 août 2009.

BILLIEZ, J., KRIEF, K., LAMBERT, P., ROMANO, A. & TRIMAILLE, C. (2003). *Pratiques et représentations langagières de groupes de pairs en milieu urbain. Rapport de recherche remis à l'Observatoire des pratiques linguistiques (Délégation Générale à la Langue Française). Ministère de la culture et de la communication*. Université Stendhal, Lidilem. Grenoble.

BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. (2004). La différenciation langagière filles/garçons vue par des filles et des garçons. In Billiez, J., Bulot, T., Caubet, D., Léglise, I. & Miller, C. (Eds.), *Parlers jeunes, ici et là-bas. Pratiques et représentations* (pp.173-184). L'Harmattan.

BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. (2005). Mobilité spatiale : dynamique des répertoires linguistiques et des fonctions dévolues aux langues. In Van Den Avenne, C. (Ed.), *Mobilités et contacts de langues* (pp.15-33). L'Harmattan.

BILLIEZ, J. & LAMBERT, P. (2008). Dans les coulisses de la (socio)linguistique urbaine française : le silence criant des filles. In Moussirou-Mouyama, A. (Ed.), *Les boîtes noires de Louis-Jean Calvet* (pp.364-370). Éditions Écriture.

BILLIEZ, J. & MILLET, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. In Moore, D. (Ed.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes* (pp.31-49). Didier.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Ophrys.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, (17), 9-19.

BLANCHE-BENVENISTE, C. (2003). L'oral des adultes parodié par les enfants. L'école Valdôtaine n°59, http://www.scuole.vda.it/webecole/Ecole/59/04.htm. Dernière consultation le 17 novembre 2008.

BLANCHE-BENVENISTE, C. & BILGER, M. (1999). "Français parlé - oral spontané". Quelques réflexions. http://icar.univ-lyon2.fr/ecole_thematique/contaci/documents/bilger_cappeau/CBB-Bilger.pdf. Dernière consultation le 4 août 2009.

BLANCHET, P. (1995). *La pragmatique. D'Austin à Goffman*. Bertrand-Lacoste.

BLANCHET, P., MOORE, D. & ASSELAH-RAHAL, S. (2008). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éditions des archives contemporaines. Agence Universitaire de la Francophonie.

BLOM, J.-P. & GUMPERZ, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway. In Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication* (pp.407–434). Basil Blackwell.

BLUM-KULKA, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development. In Berman, R. A. (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp.191-210). John Benjamins.

BORNSTEIN, M. H. & HAYNES, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, *3*, (69), 654-671.

BOURDIEU, P. (1979). *La distinction : critique sociale du jugement*. Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

BOURDIEU, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Le Seuil.

BOURDIEU, P. & CHAMPAGNE, P. (1993). Les exclus de l'intérieur. In Bourdieu, P. (Ed.), *La Misère du monde* (pp.913-923). Éditions du Seuil.

BOURQUIN, G. (1965). Niveaux, aspects et registres de langue. *Linguistics*, *13*, 5-15.

BOUTET, J. (1992). La linguistique variationniste face à l'expertise linguistique et au sens. *Langages*, *108*, 90-100.

BOUTET, J. (2002). "I parlent pas comme nous". Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *VEI enjeux*, *130*, 163-177.

BOUTET, J. & GADET, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, *143*, 17-24.

BOUTET, J., GAUTHIER, F. & SAINT-PIERRE, M. (1985). Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire. *Revue française de pédagogie*, *71*, 13-16.

BOUVEAU, P. & ROCHEX, J.-Y. (1997). *Les ZEP entre école et société*. Hachette Éducation.

BOYER, H. (1991). *Éléments de sociolinguistique, langue, communication et société*. Dunod.

BOYER, H., GOUDAILLIER, J.-P., SEGUIN, B. & TEILLARD, F. (1998). Et le langage des jeunes ? *Le français aujourd'hui*, *124*, 34-42.

BRAMI-MOULING, M. A. (1977). Note sur l'adaptation de l'expression verbale de l'enfant en fonction de l'âge de son interlocuteur. *Archives de psychologie*, *65*, 225-234.

BRANCA-ROSOFF, S. (2007). Des styles littéraires aux pratiques langagières ordinaires. *Pratiques*, *135-136*, 74-90.

BRIGHT, W. (2000 [1997]). Social factors in language change. In Coulmas, F. (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp.81-91). Blackwell.

BRINTON, L. J. (1996). *Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions*. Mouton de Gruyter.

BROWN, J. R. & DUNN, J. (1992). Talk with your mother or your sibling? Developmental changes in early family conversations about feelings. *Child development*, *2*, (63), 336-349.

BROWN, R. & GILMAN, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. In Sebeok, T. (Ed.), *Style in language*. M.I.T. Press.

BRUMARK, A. (2006). Regulatory talk and politeness at the family dinner table. *Pragmatics*, *16*, (2-3), 171-211.

BRUXELLES, S. & TRAVERSO, V. (2001). "Ben" : apport de la description d'un "petit mot" du discours à l'étude des polylogues. Marges linguistiques, http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%200/00_ml112001/00_ml112001.pdf. Dernière consultation le 21 juin 2009.

BURNS, S., ESPINOSA, L. & SNOW, C. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, *29*, (1), 75-100.

BUSON, L. (2004). *Représentations et acquisition de la variation diaphasique chez les enfants de 10/11 ans : étude exploratoire*. Mémoire de DEA, Université Stendhal Grenoble 3, Grenoble.

BUSON, L. (2008). La variation stylistique chez les enfants de 10/11 ans : une étude exploratoire en contexte français. In Abecassis, M., Ayosso, L. & Vialleton, E. (Eds.), *Le français parlé au XXIème siècle. Normes et variations géographiques et sociales* (pp.203-222). L'Harmattan.

BUSON, L. & BILLIEZ, J. (à paraître). Quels parallèles entre les représentations du parler plurilingue et celles du parler pluristyle chez les enfants ? *XXVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, septembre 2007*. Innsbruck (Autriche).

CAITUCOLI, C., DELAMOTTE-LEGRAND, R. & LECONTE, F. (2003). L'usage du langage dans l'institution scolaire et universitaire : variation et perception de la variation. *Cahiers du Français Contemporain*, *8*, 19-34.

CALVET, L. J. (1997). Argot. In Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique: concepts de base* (pp.50-51). Mardaga.

CALVET, L.-J. (1994). *Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine*. Payot.

CAMAIONI, L. (1979). Child-adult and child-child conversations: an interactional approach. In Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp.325-337). Academic Press.

CAMERON-FAULKNER, T., LIEVEN, E. & TOMASELLO, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, *6*, (27), 843-873.

CAMPBELL-KIBLER, K. (2009). The nature of sociolinguistic perception. *Language Variation and Change*, *21*, 135–156.

CAMUS, J.-F., DRAKE, C. & BROCHARD, R. (2003). Les processus attentionnels en audition. *Psychologie Française*, *1*, (48), 45-60.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, *1*, (1), 1-47.

CANDELIER, M. (2003). *Evlang. L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. De Boek-Duculot.

CANDELIER, M. (2005). L'éveil aux langues. Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques. In Prudent, L. F., Tupin, F. & Wharton, S. (Eds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp.417-436). Peter Lang.

CANTONE, K. F. (2007). *Code-switching in bilingual children*. Springer.

CARROLL, L. (1961). *De l'autre côté du miroir, traduit de l'anglais par J. Papy*. Gallimard.

CARROLL, L. (1971). *De l'autre côté du miroir et ce qu'Alice y trouva, traduit de l'anglais par H. Parisot*. Flammarion.

CASTELLOTTI, V., COSTE, D. & DUVERGER, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi-/plurilingue.

CHAMBERS, J. K. (1996). *Sociolinguistic theory. Linguistic variation and its social significance*. Blackwell.

CHANET, C. (2004). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie. *Recherches sur le français parlé*, (18), 83-106.

CHARLES, F. (1990). *Histoire de Lucien*. Rageot.

CHAUVIN, P.-M. & TRUC, G. (2003). Langage et classes sociales, de B. Bernstein. http://www.melissa.ens-cachan.fr/article.php3?id_article=244. Dernière consultation le 25 juillet 2009.

CHENU, F. & JISA, H. (2005). Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français. *Lidil*, (31), 85-100.

CHERRY WILKINSON, L., CHERRY WILKINSON, A., SPINELLI, F. & CHIANG, C. P. (1984). Metalinguistic knowledge of pragmatic rules in school-age children. *Child development*, *6*, (55), 2130-2140.

CHESHIRE, J. (1982). *Variation in an English dialect: a sociolinguistic study*. Cambridge University Press.

CHESHIRE, J. (1996). Syntactic variation and the concept of prominence. In Klemola, J., Kato, M. & Rissanen, M. (Eds.), *Speech past and present: studies in English dialectology in memory of Ossi Ihalainen* (pp.1-17). Peter Lang.

CHEVROT, J.-P. (1991). *La variation phonétique chez des enfants de 6 à 12 ans: aspects développementaux et incidence des apprentissages alphabétiques*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

CHEVROT, J.-P., BEAUD, L. & VARGA, R. (2000). L'apprentissage des unités phonologiques verbales : l'exemple du /R/ post-consonantique final en français. *Linx*, (42), 89-100.

CHEVROT, J.-P., FAYOL, M. & LAKS, B. (2005). La liaison : de la phonologie à la cognition. *Langages*, *158*, 3-7.

CILLESSEN, A. H. N. (2009). Sociometric methods. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.82-99). The Guilford Press.

CLARK, E. V. (1978). Awareness of language: some evidence from what children say and do. In Sinclair, A., Jarvella, R. J. & Levelt, W. J. M. (Eds.), *The child's conception of language* (pp.17-43). Springer-Verlag.

CLARK, E. V. & BERNICOT, J. (2008). Repetition as ratification: how parents and children place information in common ground? *Journal of Child Language*, *2*, (35), 349-372.

COLEMAN, J. A. & CRAWSHAW, R. (1994). *Discourse variety in contemporary French. Descriptive and pedagogical approaches*. Association for French Language Studies, Centre for Information on Language Teaching.

COLLETTA, J. M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : corps, langage et cognition*. Mardaga.

CONSEIL DE L' EUROPE (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

COPLAN, R. J. & ARBEAU, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.143-161). The Guilford Press.

CORSARO, W. A. (1979). Sociolinguistic patterns in adult-child interaction. In Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp.373-389). Academic Press.

CORSARO, W. A. (2005). *The sociology of childhood*. Pine Forges Press.

CORSARO, W. A. & EDER, D. (1990). Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, *16*, 197-220.

CORTÉS RODRIQUEZ, L. (1991). *Sobre conectores, expletivos y muletillas en el español hablado*. Ágora.

CORTÉS RODRIQUEZ, L. (1998). Marcadores del discurso y análisis cuantitativo. In Antonia, M., Zorraquino, M. & Montolío Durán, E. (Eds.), *Los Marcadores del Discurso: Teoría y Análisis* (pp.142-160). Arco/Libros.

COSTA-GALLIGANI, S. & SABATIER, C. (1999). "Si on dit Mélanie… ça fait Méfélafanifi". Un exemple de parlers urbains: la langue de /f/. *Lidil*, *19*, 43-57.

COSTA-GALLIGANI, S. & SABATIER, C. (2000). La cour de récréation : zone d'intersection linguistique entre l'école et le quartier. In Calvet, L. J. & Moussirou-Mouyama, A. (Eds.), *Le plurilinguisme urbain* (pp.357-368). Institut de la Francophonie, Didier Érudition.

COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1997). *Vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Conseil de L'Europe.

COUPLAND, N. (2001). Language, situation, and the relational self: theorizing dialect-style in sociolinguistics. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.185-210). Cambridge University Press.

COUPLAND, N. (2007). *Style. Language variation and identity*. Cambridge University Press.

CRITCHLEY, S. (1994). Discourse variety in contemporary French language: a pedagogical approach. In Coleman, J. A. & Crawshaw, R. (Eds.), *Discourse variety in contemporary French. Descriptive and pedagogical approaches* (pp.203-236). Association for French Language Studies, Centre for Information on Language Teaching.

CUKOR-AVILA, P. & BAILEY, G. (1995). An approach to sociolinguistic fieldwork: a site study of rural AAVE in a Texas community. *English World-Wide*, *16*, (2), 159-193.

CULIOLI, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'Analyse*, *9*, 106-117.

DABÈNE, L. & BILLIEZ, J. (1984). *Recherche sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration, rapport de recherche pour la Mission Recherche Expérimentation*. Centre de Didactique des Langues, Université Stendhal-Grenoble III.

DABÈNE, L. & BILLIEZ, J. (1987). Le parler des jeunes issus de l'immigration. In Vermes, G. & Boutet, J. (Eds.), *France, pays multilingue. Pratique des langues en France* (pp.62-77). L'Harmattan.

DANNEQUIN, C. (1977). *Les enfants baîllonnés*. Cedic.

DE HOUWER, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge University Press.

DECLERCQ, K. (2008). *Une ethnographie sociolinguistique de deux classes multiculturelles à Bruxelles*. Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.

DEPREZ, C. (1994). *Les enfants bilingues : langues et familles*. Didier.

DÉSIRAT, C. & HORDÉ, T. (1976). *La langue française au XXème siècle*. Bordas.

DESROSIÈRES, A. & THÉVENOT, L. (1988). *Les catégories socioprofessionnelles*. La Découverte.

DEWAELE, J.-M. (2000). Quantifier le style dans la conversation : une analyse de la variation sociolinguistique. *Le langage et l'homme*, *4*, (35), 233-250.

DÍAZ-CAMPOS, M. (2005). The emergence of adult-like command of sociolinguistic variables: a study of consonant weakening in Spanish-speaking children. In Eddington, D. (Ed.), *Selected proceedings of the 6th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second Languages* (pp.56-65). Cascadilla Proceedings Project.

DICKINSON, D. (1994). *Bridges to literacy*. Basil Blackwell.

DIONNE, A.-M. (2007). La littératie familiale. http://www.reseaulitteraties-literaciesnetwork.ca/french/pdf/A-MDionne.pdf. Dernière consultation le 17 juillet 2009.

DITTMAR, N. (1995). Sociolinguistic style revisited: the case of the Berlin speech community. In Werlen, I. (Ed.), *Verbale kommunikation in der stadt* (pp.111-133). Gunter Narr Verlag.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. ESF.

DORE, J. (1974). A pragmatic description of early language development. *Journal of Psycholinguistic Research*, *4*, (3), 343-350.

DOSTIE, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*. Duculot.

DROZDA-SENKOWSKA, E., GASPARINI, R., HUGUET, P. & RAYOU, P. (2003). Acquisition et développement des compétences sociales. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *Les Sciences cognitives et l'école* (pp.153-212). Presses Universitaires de France.

DUBOIS, J., GUESPIN, L., GIACOMO, M., MARCELLESI, C. & MEVEL, J.-P. (1973). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

DUNN, J. F. & SHATZ, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development*, *2*, (60), 399–410.

DURANTI, A. (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge University Press.

DURU-BELLAT, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. UNESCO.

DURU-BELLAT, M. (2004). Les causes sociales des inégalités à l'école. Observatoire des inégalités, http://www.inegalites.fr/article.php3?id_article=235. Dernière consultation le 17 septembre 2009.

DURU-BELLAT, M. & MINGAT, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Presses Universitaires de France.

ECKERT, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Blackwell.

ECKERT, P. (2001). Style and social meaning. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.119-126). Cambridge University Press.

ECKERT, P. (2004). The meaning of style. http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/salsa2003.pdf. Dernière consultation le 20 mai 2009.

ECKERT, P. & RICKFORD, J. R. (2001). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge University Press.

ELY, R. & BERKO GLEASON, J. (1995). Socialization across contexts. In Fletcher, P. & Macwhinney, B. (Eds.), *The handbook of child language* (pp.251-270). Blackwell.

ENSOR, R. & HUGHES, C. (2005). More than talk: relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*, 343–363.

ERRINGTON, J. J. (1985). On the nature of the sociolinguistic sign: describing the Javanese speech levels. In Mertz, E. & Parmentier, R. J. (Eds.), *Semiotic Mediation* (pp.287–310). Academic Press.

ERVIN-TRIPP, S. (1973a). Children's sociolinguistic competence and dialect diversity. In Dill, A. (Ed.), *Language acquisition and communicative choice: essays by Susan M. Ervin-Tripp* (pp.262-301). Stanford University Press.

ERVIN-TRIPP, S. (1973b). *Language acquisition and communicative choice*. Stanford University Press.

ERVIN-TRIPP, S. (1977). Wait for me, Roller Skate! In Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (Eds.), *Child Discourse* (pp.165-188). Academic Press.

ERVIN-TRIPP, S. (1991). Play in language development. In Scales, B., Almy, M., Nicolopoulou, A. & Ervin-Tripp, S. (Eds.), *Language, literacy, and the social worlds of children* (pp.84-97). Teachers College Press.

ERVIN-TRIPP, S., GUO, J. & LAMPERT, M. (1990). Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, *14*, 307-331.

ERVIN-TRIPP, S. & MITCHELL-KERNAN, C. (1977). Introduction. In Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (Eds.), *Child discourse* (pp.1-23). Academic press.

FABES, R. A., MARTIN, C. L. & HANISH, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.45-62). The Guilford Press.

FAGYAL, Z. (2003). La prosodie du français populaire des jeunes : traits héréditaires et novateurs. *Le Français aujourd'hui*, *143*, 47-56.

FASOLD, R. (1984). *The sociolinguistics of society*. Blackwell.

FAYOL, M. (2008). Apprendre à lire : débats et acquis de la recherche. Les apports de la psychologie. *XYZep*, *30*, 5-7.

FERNANDEZ, J. (1994). *Les particules énonciatives*. Presses Universitaires de France.

FESTINGER, L., SCHACHTER, S. & BACK, K. (1948). *Social Pressures in Informal Groups*. M.I.T. Press.

FIALA, P. & VARRO, G. (2007). Mixités : tensions discursives ou rupture linguistique? *Langage et société*, *121-122*, 215-232.

FIELD, J. (2004). *Psycholinguistics. The key concepts*. Routledge.

FINEGAN, E. & BIBER, D. (2001). Register variation and social dialect variation: the register axiom. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.235-267). Cambridge University Press.

FISCHER, J. L. (1958). Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word*, *1*, (14), 47-56.

FISHMAN, J. A. (1968). *Readings in the sociology of language*. Mouton.

FISHMAN, J. A. (1982 [1969]). The sociology of language. In Giglioli, P. P. (Ed.), *Language and social context. Selected readings* (pp.45-58). Penguin Books.

FITOUSSI, J. P., ÉLOI, L., MAURICE, J. (2004). *Ségrégation urbaine et intégration sociale. Rapport du Conseil d'Analyse Économique*. La documentation française.

FOUÉRÉ, M. L., SANTINI, C., THIRY, S. & VAISSERMANN, R. (2009). *Grammaire 6ème*. Hachette Éducation.

FOULKES, P. & DOCHERTY, G. (2006). The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, *34*, (4), 409-438.

FOULKES, P., DOCHERTY, G. & WATT, D. (2001). The emergence of structured variation. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, (73), 67-84.

FRANCARD, M. (1997). Insécurité linguistique. In Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp.170-176). Mardaga.

FRIOT, B. (2007 [1992]). *Nouvelles histoires pressées*. Milan.

FUCHS, C. (1999). Diversity in linguistic representations. A challenge for cognition. In Fuchs, C. & Robert, S. (Eds.), *Language diversity and cognitive representations* (pp.3-19). John Benjamins.

GADET, F. (1989). *Le Français ordinaire*. Armand Colin.

GADET, F. (1996). Niveaux de langue et variation intrinsèque. *Palimpsestes*, *10*, 17-40.

GADET, F. (1998). Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer. *Sociolinguistica*, *12*, 53-71.

GADET, F. (2000a). L'oral : quelles modalités de production pour quelles significations. Extrait des actes du séminaire national "Perspectives actuelles de l'enseignement du Français". Paris, les 23, 24 et 25 octobre. http://eduscol.education.fr/D0033/actfran_gadet.pdf. Dernière consultation le 15 septembre 2009.

GADET, F. (2000b). Vers une sociolinguistique des locuteurs. *Sociolinguistica*, *14*, 99-103.

GADET, F. (2002). "Français populaire" : un concept douteux pour un objet évanescent. *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, *130*, 40-50.

GADET, F. (2003a). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html. Dernière consultation le 15 juillet 2009.

GADET, F. (2003b). "Français populaire" : un classificateur déclassant ? *Marges linguistiques*, *6*, (http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/

Documents%20Site%201/00_ml062003/00_ml062003.pdf), 103-115.

GADET, F. (coord.) (2004). Le style comme perspective sur la dynamique des langues. *Langage et société*, *109*.

GADET, F. (2005). Research on sociolinguistic style. In Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. & Trudgill, P. (Eds.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (pp.1353-1361). Walter de Gruyter.

GADET, F. (2006). Le locuteur comme champ de bataille (version provisoire). Archives de la journée de l'I.U.F. du 12 mai 2006. http://www.unice.fr/ChaireIUF-Nicolai/Archives/Conferences/Conf_IUF_Paris/Chp-de_bataille.pdf. Dernière consultation le 21 février 2009.

GADET, F. (2007). *La variation sociale en français*. Ophrys.

GADET, F. & TYNE, H. (2007). Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques*, *135-136*, 91-99.

GADET, F. & VARRO, G. (coord.) (2006). Le "scandale" du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes. *Langage et Société*, *116*.

GAGNÉ, G. (1983). Norme et enseignement de la langue maternelle. In Bédard, E. & Maurais, J. (Eds.), *La norme linguistique* (pp.463-510). Conseil de la langue française.

GAL, S. (1979). *Language shift: social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. Academic Press.

GAL, S. (2005). Language ideologies compared: metaphors of public/private. *Journal of linguistic anthropology*, *15*, 23-37.

GAL, S. & IRVINE, J. (1995). The boundaries of languages and disciplines: how ideologies construct difference. *Social research*, *62*, 967-1001.

GARFINKEL, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Presses Universitaires de France.

GARITTE, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. De Boeck Université.

GARVEY, C. (1975). Requests and responses in children's speech. *Journal of Child*

*Language & Communication*, *2*, 41-63.

GARVEY, C. (1984). *Children's talk*. Harvard University Press.

GAYET, D. (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*. INRP.

GHIMENTON, A. (2008). *Rôle des indices pragmatiques et statistiques dans l'acquisition plurilingue : étude d'un très jeune enfant de Vénétie lors des interactions familiales*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

GIACALONE RAMAT, A. (1995). Code-switching in the context of dialect/standard language relations. In Milroy, L. & Muysken, P. (Eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp.45–67). Cambridge University Press.

GILES, H. (2001). Couplandia and beyond. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.211-219). Cambridge University Press.

GILES, H., MULAC, A., BRADAC, J. J. & JOHNSON, P. (1987). Speech accommodation theory. The next decade and beyond. In Mclaughlin, M. L. (Ed.), *Communication yearbook 10* (pp.13-48). Sage.

GILES, H. & POWESLAND, P. (1975). *Speech style and social evaluation*. Academic Press.

GILES, H. & POWESLAND, P. (1997). Accomodation theory. In Coupland, N. & Jaworski, A. (Eds.), *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp.232-239). Macmillan Press.

GIVON, T. (2005). *Context as other minds. The pragmatics of sociality, cognition and communication*. John Benjamin.

GOELMAN, H., OBERG, A. & SMITH, F. (1984). *Awakening to literacy*. Heinemann.

GOFFMAN, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, *6*, (66), 133-136.

GOFFMAN, E. (1973 [1959]). *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*. Éditions de minuit.

GOLDER, C. (1996). *Le développement des discours argumentatifs*. Delachaux et Niestlé.

GOLINKOFF, R. (1993). When is communication a meeting of the minds? *Journal of Child Language*, (20), 199–208.

GOMBERT, J. É. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses universitaires de France.

GOMBERT, J. É. (2002). L'apprentissage de la lecture : processus et stratégie. In Florin, A. & Morais, J. (Eds.), *La maîtrise du langage. Textes issus du XXVIIème symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française* (pp.79-94). Presses Universitaires de Rennes.

GOMBERT, J. É. & COLÉ, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. In Kail, M. & Fayol, M. (Eds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (pp.117-150). Presses Universitaires de France.

GOUDAILLIER, J.-P. (1997). *Comment tu tchaches. Dictionnaire du français contemporain des cités*. Maisonneuve et Larose.

GRAHAM, S., TAYLOR, A. Z. & HO, A. Y. (2009). Race and ethnicity in peer relations research. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.394-413). The Guilford Press.

GRANOVETTER, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, *6*, (78), 1360-1380.

GRANOVETTER, M. S. (1983). The strength of weak ties: a network theory revisited. *Sociological Theory*, *1*, 201-233.

GREENE-HAVAS, M. (2008). *Acquisition of social language register. Senior Honors Thesis*. Ohio State University.

GRIGNON, C. (2008). Handicap linguistique, handicap social et handicap intellectuel. In Frandji, D. & Vitale, P. (Eds.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (pp.121-132). Presses Universitaires de Rennes.

GROSSMANN, F. (1996). La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire. *Repères*, *14*, 57-82.

GUERIN, E. (2006). *Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : "on" et "ça"*. Thèse de doctorat, Paris X, Nanterre.

GUEUNIER, N. (1997). Représentations linguistiques. In Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (pp.246-252). Mardaga.

GUEUNIER, N., GENOUVRIER, E. & KHOMSI, A. (1978). *Les français devant la norme. Contribution à une étude de la norme du français parlé*. Honoré Champion.

GUIDETTI, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement. Comment communiquent les jeunes enfants*. Belin.

GÜLICH, E. (2006). Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration : réflexions méthodologiques. In Drescher, M. & Franck-Job, B. (Eds.), *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes* (pp.11-35). Peter Lang.

GUMPERZ, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, *6*, (66), 137-153.

GUMPERZ, J. J. (1968). The speech community. *International Encyclopedia of Social Sciences*, *9*, 381-386.

GUMPERZ, J. J. (1977). Sociocultural knowledge in conversational inference. In Saville-Troike, M. (Ed.), *Linguistics and Anthropology*. Georgetown University Press.

GUMPERZ, J. J. (1982a). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J. (1982b). Introduction. In Gumperz, J. J. (Ed.), *Language and social identity* (pp.1-21). Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J. (1989a). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Éditions de Minuit.

GUMPERZ, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*. L'Harmattan.

GUMPERZ, J. J. (2003). Response essay. In Eerdmans, S. L., Prevignano, C. L. & Thibault, P. J. (Eds.), *Language and Interaction. Discussions with John J. Gumperz* (pp.105-126). John Benjamins.

GUMPERZ, J. J. & COOK-GUMPERZ, J. (2006). Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In Cook-Gumperz, J. (Ed.), *The social construction of literacy* (pp.50-75). Cambridge University Press.

GUMPERZ, J. J. & HYMES, D. (1972). *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston.

HALLIDAY, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. (2007). *Language and society. Volume 10 in the Collected Works of M.A.K. Halliday*. Continuum.

HART, B. & RISLEY, T. R. (2003). The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3. *American Educator*, *1*, (27), 4-9.

HAY, D. F., CAPLAN, M. & NASH, A. (2009). The beginnings of peer relations. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.121-142). The Guilford Press.

HEATH, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and at school. *Language in Society*, *11*, 49–76.

HEATH, S. B. (1998). Working through Language. In Hoyle, S. M. & Temple Adger, C. (Eds.), *Kids talk. Strategic language use in later childhood* (pp.217-240). Oxford University Press.

HEGEL, G. W. F. (1867-1869 [1817]). *La philosophie de l'esprit. Encyclopédie des sciences philosophiques tome 3. Traduction A. Véra*. Ladrange.

HIMY, O., ARTAUD, D., BARJOLLE, É., FRAVEGA, D., NIEL, N., RAPPOPORT, M. & VERMOT-GAUCHY, F. (2009). *Les Couleurs du Français, 6ème*. Hachette Éducation.

HOFF, E. (2002). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In Bornstein, M. H. & Bradley, R. H. (Eds.), *Socioeconomic status, parenting and child development* (pp.147-160). Lawrence Erlbaum Associates.

HOFFMAN, M. L. (1975). Moral internalization, parental power and the nature of parent-child interaction. *Developmental Psychology*, *11*, 228-239.

HOLLOS, M. (1975). Logical operations and role-taking abilities in two cultures: Norway and Hungary. *Child development*, *46*, 638-649.

HOWES, C. (2009). Friendship in early childhood. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.180-194). The Guilford Press.

HOYLE, S. M. (1998). Register and footing in role play. In Hoyle, S. M. & Temple Adger, C. (Eds.), *Kids talk. Strategic language use in later childhood* (pp.47-67). Oxford University Press.

HOYLE, S. M. & TEMPLE ADGER, C. (1998). *Kids talk. Strategic language use in later childhood*. Oxford University Press.

HYMES, D. (1962). The ethnography of speaking. In Gladwin, T. & Sturtevant, W. C. (Eds.), *Anthropology and Human Behaviour* (pp.15–53). Anthropological Society of Washington.

HYMES, D. (1964). Introduction: toward ethnographies of communication. *The ethnography of communication*, (66), 12-25.

HYMES, D. (1972a). Models of the interaction of language and social life. In Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp.35-71). Holt, Rinehart and Winston.

HYMES, D. (1972b). On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics* (pp.269-293). Penguin.

HYMES, D. (1974a). *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. University of Pennsylvania Press.

HYMES, D. (1974b). Ways of speaking. In Bauman, R. & Sherzer, J. (Eds.), *Explorations in the ethnography of speaking* (pp.433-451). Cambridge University Press.

HYMES, D. (1980). What is ethnography? In Hymes, D. (Ed.), *Language and education: ethnolinguistic essays* (pp.88-103). Center for Applied Linguistics.

HYMES, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier-Credif.

INGRAM, J., PITTAM, J. & NEWMAN, D. (1985). Developmental and sociolinguistic variation in the speech of Brisbane schoolchildren. *Australian Journal of Linguistics*, *2*, (5), 233-246.

IRVINE, J. (1989). When talk isn't cheap: language and political economy. *American Ethnologist*, *16*, 248-267.

IRVINE, J. (2001). "Style" as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.21-43). Cambridge University Press.

IRVINE, J. & GAL, S. (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In Kroskrity, P. (Ed.), *Regimes of Language* (pp.35-84). School of American Research.

ITO, T. (1989). Linguistic variation and friendship networks: a study in the Japanese language. *Language Sciences*, *2*, (11), 177-195.

JEANJEAN, C. (1978). Et si le handicap était produit par l'institution scolaire ? In C.R.E.S.A.S. (Ed.), *Le handicap socio-culturel en question* (pp.65-82). E.S.F.

JISA, H. (2004). Growing into academic French. In Berman, R. (Ed.), *Language development across childhood and adolescence: trends in language acquisition research* (pp.135-161). John Benjamins.

JOOS, M. (1962). *The five clocks*. Harcourt, Brace & World.

JOOS, M. (1977 [1968]). The isolation of styles. In Fishman, J. A. (Ed.), *Readings in the sociology of language* (pp.185-191). Mouton Publishers.

JUILLARD, C. (1997). Accommodation. In Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique: concepts de base*. Mardaga.

KASUYA, H. (2002). Bilingual context for language development. In Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (Eds.), *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp.299-325). Lawrence Erlbaum Associates.

KENYON, J. S. (1976 [1948]). Cultural levels and functional varieties of English. *College English*, *1*, (10), 31-36.

KERSWILL, P. & WILLIAMS, A. (2002). "Salience" as an explanatory factor in language change: evidence from dialect levelling in urban England. In Jones, M. C. (Ed.), *Language Change* (pp.81-110). Rodopi.

KESS, J. F. (1992). *Psycholinguistics: psychology, linguistics, and the study of natural language*. John Benjamins.

KILLEN, M., RUTLAND, A. & JAMPOL, N. S. (2009). Social exclusion in childhood and adolescence. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.249-266). The Guilford Press.

KINDERMANN, T. A. & GEST, S. D. (2009). Assessment of the peer group. Identifying naturally occurring social networks and capturing their effects. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.100-117). The Guilford Press.

KITAMURA, C., THANAVISHUTH, C., BURNHAM, D. & LUKSANEEYANAWIN, S. (2002). Universality and specificity in infant-directed speech: pitch modifications as a function of infant age and sex in a tonal and non-tonal language. *Infant Behavior & Development*, *24*, 372-392.

KRISTIANSEN, G. (2003). How to do things with allophones: linguistic stereotypes as cognitive reference points in social cognition. In Dirven, R., Pütz, M. & Frank, R. M. (Eds.), *Cognitive Models in Language and Thought. Ideology, Metaphors, and Meanings* (pp.69-120). Mouton de Gruyter.

KRISTIANSEN, G. (2008). Style-shifting and shifting styles: a socio-cognitive approach to lectal variation. In Kristiansen, G. & Dirven, R. (Eds.), *Cognitive sociolinguistics. Language variation, cultural models, social systems* (pp.45-90). Mouton de Gruyter.

KROCH, A. (1978). Toward a theory of social dialect variation. *Language in Society*, *1*, (7), 17-36.

KYRATZIS, A. (2004). Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual review of anthropology*, *33*, 625-649.

KYRATZIS, A. & ERVIN-TRIPP, S. (1999). The development of discourse markers in peer interaction. *Journal of Pragmatics*, *31*, 1321-1338.

LABOV, W. (1964). Stages in the acquisition of Standard English. In Shuy, R., Davis, A. & Hogan, R. (Eds.), *Social Dialects and Language Learning* (pp.77-104). National Council of Teachers of English.

LABOV, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.

LABOV, W. (1972a). *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Basil Blackwell.

LABOV, W. (1972b). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.

LABOV, W. (1976 [1972]). *Sociolinguistique*. Éditions de minuit.

LABOV, W. (1994). *Principles of linguistic change, vol. 1: internal factors*. Blackwell.

LABOV, W. (2001a). The anatomy of style-shifting. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.85-108). Cambridge University Press.

LABOV, W. (2001b). *Principles of linguistic change, vol. 2: social factors*. Blackwell.

LAFONTAINE, D. (1986). *Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques*. Mardaga.

LAHIRE, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire" à l'école primaire*. Presses Universitaires de Lyon.

LAHIRE, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Nathan.

LAKOFF, R. (1973). The logic of politeness: or minding your P's and Q's. *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp.292-305).

LAKS, B. (1977). Contribution empirique à l'analyse socio-différentielle de la chute de /r/ dans les groupes consonantiques finals. *Langue Française*, *34*, 109-125.

LAMBERT, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel : une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat en Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble.

LANDRAGIN, F. (2004). Saillance physique et saillance cognitive. CORELA, 2, (2), http://corela.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=142. Dernière consultation le 3 juin 2009.

LANDRAGIN, F. (2005). Modélisation de la saillance visuelle et linguistique. *Sixième Colloque des Jeunes Chercheurs en Sciences Cognitives (CJCSC'05)* (pp.157-162). Bordeaux.

LANZA, E. (1992). Can bilingual two years old switch? *Journal of Child Language*, *19*, 633-658.

LANZA, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Oxford University Press.

LAVAL, V. (2003). Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children. *Journal of Pragmatics*, *35*, 723–739.

LE PAGE, R. B. (2000 [1997]). The evolution of a sociolinguistic theory of language. In Coulmas, I. F. (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp.15-32). Blackwell.

LEFEBVRE, C. (1983). Les notions de style. In Bédard, E. & Maurais, J. (Eds.), *La norme linguistique* (pp.305-334). Conseil de la langue française.

LEPOUTRE, D. (1997). *Coeur de banlieue : codes, rites et langages*. Odile Jacob.

LEVELT, W. J. M., SINCLAIR, A. & JARVELLA, R. J. (1978). Causes and functions of linguistic awareness in language acquisition: some introductory remarks. In Sinclair, A., Jarvella, R. J. & Levelt, W. J. M. (Eds.), *The child's conception of language* (pp.1-14). Springer-Verlag.

LIOGIER, E. (2009). La variation stylistique dans le langage d'adolescents de cité. *Langage & société*, *128*, 119-140.

LODGE, A. (2007). Les Sarcelades de Nicolas Jouin (1684-1757). *Langage et société*, *121-122*, (3-4), 113-128.

LOUVET, E. (2005). Introduction à la psychologie sociale - Cours en ligne: http://psychologie.u-strasbg.fr/documentation/ELouvet/polycopie_L1_2005-2006.pdf. Dernière consultation le 31 mars 2009.

M.E.N. (2002a). Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *B.O. du 14 février 2002*.

M.E.N. (2002b). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire? Les nouveaux programmes. http://www.cndp.fr/ecole/quapprend/pdf/755A0212.pdf*. CNDP.

M.E.N. (2008). Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire. *B.O. du 19 juin 2008*.

MACAULAY, R. K. S. (1977). *Language, social class, and education: a Glasgow study*. Edinburgh University Press.

MARCOS, H. (1998). *De la communication prélinguistique à la communication linguistique : formes et fonctions*. L'Harmattan.

MARCOS, H., SALAZAR ORVIG, A., BERNICOT, J., GUIDETTI, M., HUDELOT, C. & PRENERON, C. (2000). Le développement du langage et de la communication. L'influence du mode d'accueil chez les enfants de deux et trois ans. *Recherches et Prévisions*, *62*, 57-70.

MARSHALL, J. (2004). *Language change and sociolinguistics. Rethinking social networks*. Palgrave Macmillan.

MARTIN, N. (2005). *Réseaux sociaux et variations phonétiques*. Mémoire de master 1, Université Stendhal, Grenoble.

MARTINO, J. (1982). The phoneme /θ/ and its alternative realization as /f/: a study of variation in Australian English among primary school boys, according to socio-economic background. *Working Papers in Linguistics*, (8), 39-42.

MARTLEW, M. (1978). Language use, role and context in a five-year-old. *Journal of Child Language*, *1*, (5), 81-99.

MAURER, B. (1998). Norme et enseignement de la communication orale en F.L.M. *Le français aujourd'hui*, *124*, 61-66.

MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.

MAYBIN, J. (2006). *Children's voices. Talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan.

MC CLOSKEY, L. A. & COLEMAN, L. M. (1992). Difference without dominance: children's talk in mixed- and same-sex dyads. *Sex roles*, *5-6*, (27), 241-257.

MC PHERSON, M., SMITH-LOVIN, L. & COOK, J. M. (2001). Birds of a feather: homphily in social networks. *Annual Review of Sociology*, *27*, 415–444.

MEAD, G. H. (1963 [1934]). *L'Esprit, le Soi et la Société*. Presses Universitaires de France.

MERCKLÉ, P. (2004). *La sociologie des réseaux sociaux*. La Découverte.

MERTON, R. K. (1949). *Social theory and social structure*. Free Press.

MEYERHOFF, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. Routledge.

MICHELIS, N. (2008). *Essai de caractérisation de la compétence sociolinguistique en situation de communication franco-italienne*. Thèse de doctorat, Università degli studi di Brescia, Université Paris X, Brescia, Nanterre.

MICHINOV, E. & MONTEIL, J.-M. (2003). Attraction personnelle et attraction sociale : lorsque la saillance catégorielle annule la relation similitude-attraction. *Canadian journal of behavioural science*, *4*, (35), 305-315.

MILLET, A. (1992). Oral/Écrit : zones de perméabilité. *Lidil*, *7*, 113-132.

MILROY, J. & MILROY, L. (1999 [1985]). *Authority in language. Investigating standard English*. Routledge.

MILROY, J. & MILROY, L. (2000 [1997]). Varieties and variation. In Coulmas, F. (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp.47-64). Blackwell.

MILROY, L. (1987 [1980]). *Language and social networks*. Blackwell.

MILROY, L. (2001). Conversation, spoken language, and social identity. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.268-278). Cambridge University Press.

MILROY, L. (2002). Social networks. In Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp.549-572). Blackwell.

MILROY, L. (2004). Language ideologies and linguistic change. In Fought, C. (Ed.), *Sociolinguistic variation: critical reflections* (pp.161-177). Oxford University Press.

MILROY, L. & GORDON, M. (2003). *Sociolinguistics. Method and interpretation*. Blackwell Publishing.

MITCHELL-KERNAN, C. (1972). Signifying and marking: two Afro-American speech acts. In Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp.161-179). Holt, Rinehart and Winston.

MONDADA, L. (1998). Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL*, *10*, 39-68.

MOORE, E. (2004). Sociolinguistic style: a multidimensional resource for shared identity creation. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, *3/4*, (49), 375–396.

MOREAU, M.-L. & BRICHARD, H. (1997). La part de la subjectivité dans l'évaluation de la qualité linguistique : une étude en Belgique francophone. *Parole*, *2*, 121-145.

MORRIS, C. (1946). *Signs, language and behavior*. Prentice-Hall.

MOUGEON, R., NADASDI, T. & REHNER, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *AILE*, *17*, 7-50.

MYERS-SCOTTON, C. (1993). *Social motivations for codeswitching*. Oxford University Press.

MYERS-SCOTTON, C. (2006). *Multiple voices. An introduction to bilingualism*. Blackwell.

NARDY, A. (2008). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

OBERTI, M. (2006). La différenciation sociale et scolaire de l'espace urbain. In Hugues, L. (Ed.), *L'épreuve des inégalités* (pp.283-314). Presses Universitaires de France.

OCHS, E. (1979). Introduction: what child language can contribute to pragmatics. In Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp.1-17). Academic Press.

OCHS, E. & SCHIEFFELIN, B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In Fletcher, P. & Macwhinney, B. (Eds.), *The handbook of child language* (pp.73-94). Blackwell.

OESH-SERRA, C. (1995). L'évolution des représentations. In Lüdi, G. & Py, B. (Eds.), *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse* (pp.146-170). Centre de linguistique appliqué, Université de Neuchâtel. L'Age d'Homme.

ORIOL-BOYER, C., DUMINY-SAUZEAU, C., FAURE, Y. & GRAPPIN, D. (1995). *Français 5ème*. Hatier.

PACE, J. L. & HEMMINGS, A. (2008 [2006]). Understanding classroom authority as a social construction. In Pace, J. L. & Hemmings, A. (Eds.), *Classroom authority: theory, research, and practice* (pp.1-32). Lawrence Erlbaum Associates.

PAQUETTE, M. (1983). Procès de normalisation et niveaux/registres de langue. In Bédard, E. & Maurais, J. (Eds.), *La norme linguistique* (pp.367-382). Conseil de la langue française.

PARKE, R., D. & BURIEL, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In Damon, W. & Eisenberg, N. (Eds.), *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development (vol. 3)* (pp.463-552). John Wiley.

PASQUIER, D. (2005). *Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité*. Éditions Autrement.

PATTERSON, J. L. (1992). *The development of sociolinguistic phonological variation patterns for (ing) in young children*. Ph.D. dissertation, University of New Mexico, Albuquerque.

PAYET, J.-P. (1998a). La "proximité" entre école et familles populaires : une figure idéologique et une question pratique. *Les Dossiers d'Éducation & Formations. Les familles et l'école*, *101*, 39-48.

PAYET, J.-P. (1998b). La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, *123*, 21-34.

PAYET, J.-P. (1999). Mixités et ségrégations dans l'école urbaine. *Hommes et Migrations*, *1217*, 30-42.

PAYET, J.-P. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les raisons "pratiques" d'un amalgame. *VEI Enjeux*, *121*, 190-200.

PAYET, J.-P. & VAN ZANTEN, A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et les minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue française de pédagogie*, *117*, 87-149.

PERRAULT, C. (2002). *La Barbe Bleue. Illustrations de Jean Claverie*. Gallimard, Folio Cadet.

PERRENOUD, P. (1988). "Parle comme il faut !". Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique. In Schoeni, G., Bronckart, J.-P. & Perrenoud, P. (Eds.), *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*. Delachaux et Niestlé.

PIAGET, J. (1972 [1923]). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux & Niestlé.

PLATT, J. T. & PLATT, H. K. (1975). *The social significance of speech: an introduction to and workbook in sociolinguistics*. North-Holland.

PODESVA, R. J. (2006). Intonational variation and social meaning: categorical and phonetic aspects. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, *12*, 190-202.

POPLACK, S. (1979). *Function and process in a variable phonology. Ph.D. dissertation*. University of Pennsylvania.

PRÉTECEILLE, E. (2006). La ségrégation contre la cohésion sociale : la méthode parisienne. In Lagrange, H. (Ed.), *L'épreuve des inégalités* (pp.195-235). Presses Universitaires de France.

RABATEL, A. & PETITJEAN, A. (coord.) (2007). Questions de style. *Pratiques*, *135-136*.

RAKOCZY, H., WARNEKEN, F. & TOMASELLO, M. (2008). The sources of normativity: young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology*, *3*, (44), 875–881.

RAVID, D. & TOLCHINSKY, L. (2002). Developing linguistic literacy: a comprehensive model. *Journal of Child Language*, *2*, (29), 417-447.

RAYOU, P. (2000). Une société de cour. Les compétences politiques des enfants à l'épreuve de la récréation. In Saadi-Mokrane, D. (Ed.), *Sociétés et cultures enfantines* (pp.145-150). Éditions du CSU Lille 3.

REDEKER, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics*, *14*, 367-381.

REID, E. (1978). Social and stylistic variation in the speech of children: some evidence from Edinburgh. In Trudgill, P. (Ed.), *Sociolinguistic patterns in British English* (pp.158-171). Edward Arnold.

REID, T. B. W. (1956). Linguistics, structuralism and philology. *Archivum linguisticum*, *8*, 28-37.

RICKFORD, J. R. (2001). Style and stylizing from the perspective of a non-autonomous sociolinguistics. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.220-231). Cambridge University Press.

RIEGEL, M., PELLAT, J.-C. & RIOUL, R. (2006). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.

ROBERTS, J. (1994). *Acquisition of variable rules: (-t,d) deletion and (ing) production in preschool children*. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

ROBINSON, E. J. (1981). The child's understanding of inadequate messages and communication failure: a problem of ignorance or egocentrism? In Dickson, W. P. (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp.167-186). Academic Press.

ROCHEX, J.-Y. (2008). L'oeuvre de Bernstein : une sociologie non déterministe, parce que non sociologiste. In Frandji, D. & Vitale, P. (Eds.), *Actualité de Basil Bernstein. Savoir, pédagogie et société* (pp.101-118). Presses Universitaires de Rennes.

ROMAINE, S. (1980). Stylistic variation and evaluative reactions to speech. *Language and Speech*, *23*, 213-232.

ROMAINE, S. (1984). *The language of children and adolescents: the acquisition of communicative competence*. Blackwell.

ROMAINE, S. (1994). *Language in society: an introduction to sociolinguistics.* Oxford University Press.

ROMERO, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres. Les ZEP contre la démocratie.* Syros.

ROMIAN, H., MARCELLESI, C. & TREIGNIER, J. (1985). Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. *Repères*, *67*, 23-31.

RUBIN, K. H., BUKOWSKI, W. & PARKER, J. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In Eisenberg, N., Damon, W. & Lerner, R. (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp.571–645). Wiley.

RUSSELL, J. (1982). Networks and sociolinguistic variation in an African urban setting. In Romaine, S. (Ed.), *Sociolinguistic variation in speech communities* (pp.125-140). Edward Arnold.

SABATIER, C. (2004). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

SACHS, J. & DEVIN, J. (1976). Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role playing. *Journal of Child Language*, *3*, 81-98.

SACHS, M. & GELMAN, R. (1973). The development of communicative skills: modifications in the speech of young children as function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child development*, *38*, 1-38.

SANCHEZ MUNOZ, A. (2007). *Register and style variation in speakers of spanish as a heritage and as a second language*. PhD dissertation, Faculty of the graduate school university of Southern California.

SANDERS, C. (1993). Sociosituational variation. In Sanders, C. (Ed.), *French today: Language in its social context* (pp.27-53). Cambridge University Press.

SANKOFF, D. (1988). Variable rules. In Ammon, U., Dittmar, N. & Mattheier, K. J. (Eds.), *Sociolinguistics: an international handbook of the sciences of language and society* (pp.984-998). Walter de Gruyter.

SANKOFF, G. (1980). A quantitative paradigm for the study of communicative competence. In Sankoff, G. (Ed.), *The Social Life of Language* (pp.47–79). University of Pennsylvania Press.

SAUSSURE, F. (1985 [1916]). *Cours de linguistique générale*. (Édition critique de Tullio De Mauro). Payot.

SCHEERENS, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO.

SCHIEFFELIN, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, *1*, (31), 15-37.

SCHIEFFELIN, B. B. & OCHS, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, (15), 163-191.

SCHIFF, N. & VENTRY, I. (1976). Communication problems in hearing children of deaf parents. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *41*, 348-358.

SCHILLING-ESTES, N. (2002). Investigating stylistic variation. In Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp.375-401). Blackwell.

SCHWARTZ, O. (1990). *Le monde privé des ouvriers*. Presses Universitaires de France.

SEALEY, A. (1997). "Who do you think you are?": four children's sociolinguistic strategies in the negociation of self. In Thompson, L. (Ed.), *Children talking. The development of pragmatic competence* (pp.22-35). Multilingual Matters.

SEALEY, A. & CARTER, B. (2001). Social categories and sociolinguistics: applying a realist approach. *International Journal of the Sociology of Language*, *152*, 1-19.

SEGUIN, B. & TEILLARD, F. (1996). *Les Céfrans parlent aux Français*. Calmann-Lévy.

SHATZ, M. & GELMAN, R. (1973). The development of communication skills: modification in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, *152*, (38).

SILVERSTEIN, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. In Clyne, P. R., Hanks, W. F. & Hofbauer, C. L. (Eds.), *The elements: a para session on linguistic units and levels* (pp.193-247). Chicago Linguistics Society.

SILVERSTEIN, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, *23*, 193–229.

SIMONS, H. D. & MURPHY, S. (2006). Spoken language strategies and reading acquisition. In Cook-Gumperz, J. (Ed.), *The social construction of literacy* (pp.218-244). Cambridge University Press.

SINCLAIR, A. (1987). Le développement de la compétence communicative. In Gérard-Naef, J. (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp.121-135). Delachaux & Niestlé.

SLOBIN, I. (1978). A case study of early language awareness. In Sinclair, A., Jarvella, R. J. & Levelt, W. J. M. (Eds.), *The child's conception of language* (pp.45-54). Springer-Verlag.

SLOSBERG ANDERSEN, E. (1990). *Speaking with style. The sociolinguistic skills of children*. Routledge.

SLOSBERG ANDERSEN, E., BRIZUELA, M., DUPUY, B. & GONNERMAN, L. (1999). Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of Pragmatics*, *31*, 1339-1351.

SMITH, E. R. & ZARATE, M. A. (1992). Exemplar-based model of social judgment. *Psychological Review*, *99*, (1), 3-21.

SMITH, J., DURHAM, M. & FORTUNE, L. (2007). 'Mam, my trousers is fa'in doon!': community, caregiver and child in the acquisition of variation in a Scottish dialect. *Language Variation and Change*, *1*, (19), 63-99.

SMITH, S. S. (1997). A longitudinal study: the literacy development of 57 children. In Kinzer, C., Hinchman, K. & Leu, D. (Eds.), *Inquiries in literacy theory and practice. Forty-sixth yearbook of the national reading conference* (pp.250–264). Lawrence Erlbaum.

SNOW, C. E. (1972). Mothers' speech to children learning language. *Child Development*, *43*, 549-565.

SNOW, C. E. (1986 [1979]). Conversations with children. In Fletcher, P. & Garman, M. (Eds.), *Language Acquisition* (pp.69-89). Cambridge University Press.

SNOW, C. E. & BLUM-KULKA, S. (2002). From home to school: school-age children talking with adults. In Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (Eds.), *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (pp.327-341). Lawrence Erlbaum Associates.

SNOW, C. E. & FERGUSON, C. A. (1977). *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge University Press.

SNOW, C. E., PERLMANN, R., BERKO GLEASON, J. & HOOSHYAR, N. (1990). Developmental perspectives on politeness: sources of children's knowledge. *Journal of Pragmatics*, *14*, 289-305.

SPATARO, C. (1996). *Les adolescents et le langage soutenu dans la parodie.* Mémoire de maîtrise, Université de Provence.

TABOURET-KELLER, A. (1988). La nocivité mentale du bilinguisme, cent ans d'errance. *Congrès de la langue basque, (San Sebastian 1987). Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaziones del Gobiemo Vasco, Tome III* (pp.155-169).

TAGLIAMONTE, S. A. (2005). *So* who? *Like* how? *Just* what? Discourse markers in the conversations of young Canadians. *Journal of Pragmatics*, *37*, 1896-1915.

TAGLIAMONTE, S. A. (2006). *Analysing sociolinguistic variation*. Cambridge University Press.

THAMIN, N. & SIMON, D.-L. (2009). Réflexion épistémologique sur la notion de biographies langagières. Carnets d'Ateliers de Sociolinguistique n°4. http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique101. Dernière consultation le 28 août 2009.

THOMAS, W. I. & ZNANIECKI, F. (1927). *The Polish peasant in Europe and America*. Knopf.

TIZARD, B. & HUGHES, M. (1984). *Young children learning at home and at school*. Fontana.

TODD, Z. (1997). Metaphor, play and drama: the role of the symbolic in the development of sociolinguistic competence. In Thompson, L. (Ed.), *Children talking. The development of pragmatic competence* (pp.82-90). Multilingual Matters.

TOLCHINSKY, L. (2004). The nature and scope of later language development. In Berman, R. A. (Ed.), *Language development across childhood and adolescence* (pp.233-247). John Benjamins.

TOMASELLO, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.

TOMASELLO, M. (2001). Perceiving intentions and learning words in the second year of life. In Tomasello, M. & Bates, E. (Eds.), *Language development. The essential readings* (pp.111-128). Blackwell.

TOMASELLO, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

TOMASELLO, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Retz.

TOMASELLO, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In Kuhn, D. & Siegler, R. (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. Wiley.

TOMASELLO, M. (2007). If they're so good at grammar, then why don't they talk? Hints from apes' and humans' use of gestures. *Language learning and development*, *2*, (3), 133–156.

TOMASELLO, M., CARPENTER, M., CALL, J., BEHNE, T. & MOLL, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, (28), 675–735.

TOMASELLO, M. & FARRAR, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, *57*, 1454-1463.

TOURRETTE, C. & GUIDETTI, M. (2008 [1994]). *Introduction à la psychologie du développement : du bébé à l'adolescent*. Armand Colin.

TRIMAILLE, C. (2003a). *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.

TRIMAILLE, C. (2003b). Variations et marques d'adaptation dans les pratiques langagières de pré-adolescents dans le cadre d'activités promues par un centre socioculturel et ailleurs. *Cahiers du Français Contemporain*, *8*, 131-161.

TRIMAILLE, C. (2004). Étude des parlers de jeunes urbains en France. Éléments pour un état des lieux. *Cahiers de Sociolinguistique*, (9), 99-132.

TRIMAILLE, C. (2007). Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente. *Cahiers de Praxématique*, *49*, 183-206.

TRIMAILLE, C. & BILLIEZ, J. (2007). Pratiques langagières de jeunes urbains : peut-on parler de "parler"? In Molinari, C. & Galazzi, E. (Eds.), *Les français en émergence* (pp.95-109). Peter Lang.

TRUDGILL, P. (1974). *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge University Press.

TRUDGILL, P. (1975). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. In Thorne, B. & Henley, N. (Eds.), *Language and sex: difference and dominance* (pp.88-104). Newbury House Publishers.

TRUDGILL, P. (1986). *Dialects in Contact*. Blackwell.

TRUDGILL, P. (1992). *Introducing language and society*. Penguin.

TRUDGILL, P. (1997). The social differentiation of English in Norwich. In Coupland, N. & Jaworski, A. (Eds.), *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp.179-184). Macmillan Press.

TYNE, H. (2005). *La maîtrise du style en français langue seconde. Thèse de doctorat*. Universités de Paris X (France) et Surrey (GB).

VAN ZANTEN, A. (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité. In Hugues, L. (Ed.), *L'épreuve des inégalités* (pp.315-350). Presses Universitaires de France.

VANDENPLAS-HOLPER, C. (1979). *Éducation et développement social de l'enfant*. Presses Universitaires de France.

VARGAS, C. (1988). Construire la notion de variation langagière. *Repères*, *76*, 1-12.

VARRO, G. (2003). *Sociologie de la mixité. De la mixité amoureuse aux mixités sociales et culturelles*. Belin.

VAUGHN, B. E. & SANTOS, A. J. (2009). Structural descriptions of social transactions among young children. Affiliation and dominance in preschool groups. In Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.195-214). The Guilford Press.

VENEZIANO, E. (1987). L'adaptation verbale : mères et enfants. In Gérard-Naef, J. (Ed.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer* (pp.95-119). Delachaux & Niestlé.

VERHOEVEN, L. (2000 [1997]). Sociolinguistics and education. In Coulmas, F. (Ed.), *The handbook of sociolinguistics* (pp.389-404). Blackwell.

VERMEIL, C. & VERMEIL, G. (1999). *Lièvres et tortues*. Stock.

VERSCHUEREN, J. (2002). Notes on the role of metapragmatic awareness in language use. In Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & Musiol, M. (Eds.), *Pragmatique et psychologie* (pp.57-72). Presses Universitaires de Nancy.

VINCENT, D. (1993). *Les ponctuants de la langue et autres mots du discours*. Nuit Blanche.

WARDHAUGH, R. (2006 [1986]). *An Introduction to Sociolinguistics.* Blackwell Publishers.

WARREN, A. R. & MC CLOSKEY, L. A. (1997 [1985]). Language in social contexts. In Berko Gleason, J. (Ed.), *The development of language* (pp.210-258). Allyn & Bacon Publishing.

WARREN, R. M. (1970). Perceptual restauration of missing speech sounds. *Science*, *167*, 392-393.

WASSERMAN, S. & FAUST, K. (1994). *Social network analysis. Methods and applications*. Cambridge University Press.

WEEKS, T. (1971). Speech registers in young children. *Child development*, *42*, 1119-1131.

WELLS, G. (1985). *Language development in the preschool years*. Cambridge University Press.

WELLS, G. (1986). *The meaning makers: children learning language and using language to learn*. Heinemann.

WELLS, G. (2006). The language experience of children at home and at school. In Cook-Gumperz, J. (Ed.), *The social construction of literacy* (pp.76-109). Cambridge University Press.

WOLFRAM, W. (1969). *A sociolinguistic description of Detroit Negro speech*. Center for Applied Linguistics.

WOOLARD, K. A. (2008). Why dat [vs. that] now?: linguistic-anthropological contributions to the explanation of sociolinguistic icons and change. *Journal of Sociolinguistics*, *12*, (4), 432–452.

YAEGER-DROR, M. (1993). Linguistic analysis of dialect "correction" and its interaction with cognitive salience. *Language Variation and Change*, *2*, (5), 189-224.

YAEGER-DROR, M. (2001). Primitives of a system for “style” and “register”. In Eckert, P. & Rickford, J. R. (Eds.), *Style and sociolinguistic variation* (pp.170-184). Cambridge University Press.

YOUSSEF, V. (1991). Variation as a feature of language acquisition in the Trinidad context. *Language Variation and Change*, *3*, 75-101.

# ANNEXES

ANNEXE 1 : DOCUMENTS UTILISÉS POUR LA MISE EN SITUATION DU JOURNAL TÉLÉVISÉ ..... II

ANNEXE 2 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION ..... III

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE TEST ÉCOLE DU CENTRE ..... IV

ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DU COMMENTAIRE SPONTANÉ DE JULIA À PARTIR DU DOCUMENT DÉCLENCHEUR "INTERNET" ..... V

ANNEXE 5 : TRAME SÉRIE DE QUESTIONS (ÉTUDE 1) ..... VI

ANNEXE 6 : FICHE DE SAISIE ENQUÊTEURS (ÉTUDE 2) ..... VII

ANNEXE 7 : OCCURRENCES DE MARQUEURS DISCURSIFS CHEZ LES 8 FILLES ..... IX

ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION DE LA MISE EN SITUATION DE LA LECTURE PARTAGÉE ..... X

ANNEXE 9 : EXTRAITS DE MANUELS DE FRANÇAIS ..... XII

ANNEXE 10 : FICHE D'AMORÇAGE DE DISCUSSION EN CLASSE POUR DES CM ..... XV

ANNEXE 1 : DOCUMENTS UTILISÉS POUR LA MISE EN SITUATION DU JOURNAL TÉLÉVISÉ

## ANNEXE 2 : CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

| | | *Exemples* |
|---|---|---|
| * | intonation exclamative | oui* |
| < | intonation interrogative | tu es sûr< |
| > | intonation descendante | évidemment> |
| ( ) | chute de phonème | j(e) sais pas |
| majuscule | liaison facultative ou "interdite" | c'esT inadmissible |
| XX | syllables inaudibles | il est à XX |
| : | allongement de phonème | Christian:: |
| - | pause | ça fait honte -- mais |
| texte- | coupure de mot | il lui mont- il lui montre une photo |
| (texte) | commentaire du transcripteur | (à une amie) |

ANNEXE 3 : QUESTIONNAIRE TEST ÉCOLE DU CENTRE

1. Essaye d'imaginer la personne qui est en train de parler

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Il est poli. | | Il est malpoli | | Je ne sais pas |
| | Il est gentil | | Il est méchant | | Je ne sais pas |
| | Il parle bien | | Il parle mal | | Je ne sais pas |
| | Il est riche | | Il est pauvre | | Je ne sais pas |
| | Il parle normalement | | Il ne parle pas normalement | | Je ne sais pas |

2. Que penses-tu de cette façon de parler ?

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Ça peut m'arriver de parler comme ça. | | Ça ne m'arrive jamais de parler comme ça. | | Je ne sais pas. |
| | Je connais des gens qui parlent comme ça | | Je ne connais personne qui parle comme ça. | | Je ne sais pas |
| | J'aime bien comme il parle. | | Je n'aime pas comme il parle. | | Je ne sais pas |

3. Essaye d'imaginer à qui on peut parler comme ça (cocher la réponse choisie).

a) À un adulte :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | oui | | non | | Je ne sais pas |

b) À un copain :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | oui | | non | | Je ne sais pas |

c) À ses parents :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | oui | | non | | Je ne sais pas |

d) À des personnes proches :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | oui | | non | | Je ne sais pas |

e) À des gens qu'on ne connaît pas :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | oui | | non | | Je ne sais pas |

4. Cocher la réponse choisie.

a) On peut parler comme ça pour s'amuser :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Oui | | Non | | Je ne sais pas. |

b) On peut parler comme ça quand on est énervé :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Oui | | Non | | Je ne sais pas. |

c) On peut parler comme ça si on n'aime pas la personne à qui on parle :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Oui | | Non | | Je ne sais pas. |

d) On peut parler comme ça si on est naturel :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Oui | | Non | | Je ne sais pas. |

e) On parle comme ça quand on veut faire attention :

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Oui | | Non | | Je ne sais pas. |

## ANNEXE 4 : TRANSCRIPTION DU COMMENTAIRE SPONTANÉ DE JULIA À PARTIR DU DOCUMENT DÉCLENCHEUR "INTERNET"

*Enq : qu'est-ce que tu remarques ? qu'est-ce que tu en penses ?*

Julia : euh bah ça parle d'ordinateur< - et d'internet un peu< -- euh c'est euh le premier extrait c'est euh un monsieur il explique à une personne comment ça marche< et si en cas de vol il récupère euh - il récupère une certaine partie mais il laisse une autre partie quand même< - et au deuxième extrait c'est quelqu'un il répare un ordinateur on dirait un peu - et euh il demande euh à son collègue ou quelqu'un< s'il a pas un casse-croûte quelque chose comme ça

*Enq : est-ce que tu as remarqué des différences entre ces deux extraits ? par rapport aux façons de parler*

Julia : euh oui - au premier extrait il parle bien euh et tout< et puis au deuxième extrait euh celui qui répare l'ordinateur il est un peu enfin il parle pas il est pas enfin il parle pas trop enfin un peu argot quoi /…/ au deuxième extrait faut pas trop parler comme ça quoi souvent - c'est plutôt du enfin il parlait un peu avec des noms que t'emploies enfin des noms familal enfin je sais plus comment ça s'appelle mais des choses comme ça

ANNEXE 5 : TRAME SÉRIE DE QUESTIONS (ÉTUDE 1)

1. Que penses-tu de cette façon de parler ?

| | | |
|---|---|---|
| Ça peut m'arriver de parler comme ça | Ça ne m'arrive jamais de parler comme ça | Je ne sais pas |
| Je connais des gens qui parlent comme ça | Je ne connais personne qui parle comme ça | Je ne sais pas |
| J'aime bien comme il parle | Je n'aime pas trop comme il parle | Je n'ai pas d'avis |

2. Essaye d'imaginer la personne qui est en train de parler.

Voici des étiquettes pour essayer de décrire la personne qui est en train de parler :

- fais deux paquets, d'un côté les étiquettes que tu veux garder, de l'autre celles que tu ne veux pas garder (qui ne correspondent pas) ; si tu ne sais vraiment pas dans quel paquet mettre une étiquette, laisse-la à part

- classe le paquet que tu as gardé en mettant en premier l'étiquette qui, d'après toi, décrit le mieux la personne qui parle.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Il parle un peu comme quelqu'un de riche | Il est poli | Il parle normalement | Il fait attention à sa façon de parler | Il veut avoir l'air sérieux | Il parle bien |
| Il parle un peu comme quelqu'un de pauvre | Il est malpoli | Il parle normalement | Il ne fait pas spécialement attention à sa façon de parler | Il a envie de s'amuser | Il parle mal |

3. Essaye d'imaginer à qui on pourrait parler comme ça :

| | | | |
|---|---|---|---|
| À quelqu'un qu'on connaît bien | À quelqu'un qu'on ne connaît pas | Aucun des deux | Je ne sais pas |
| À quelqu'un d'important | À un ami | Aucun des deux | Je ne sais pas |

## ANNEXE 6 : FICHE DE SAISIE ENQUÊTEURS (ÉTUDE 2)

"Bonjour, je m'appelle [prénom] et je suis étudiant/e. Je travaille sur les langues et sur comment les enfants apprennent à parler. Je vais te poser quelques questions. Ne t'inquiète pas : ce n'est ni pour la maîtresse/ le maître, ni pour tes parents, ce n'est que pour moi, pour mes études".

"Je vais te faire écouter un enregistrement et ensuite je vais te demander ce que tu en penses. Pour les questions que je vais te poser, il n'y a pas de bonne réponse ou de mauvaise réponse à donner : c'est juste pour savoir ce que tu en penses, pour connaître ton point de vue. Alors n'aies pas peur de te tromper ! Maintenant, tu écoutes bien attentivement."

*Écoute du fichier "répondeurs" - Les réponses de l'enfant sont enregistrées*

a- • "[Prénom de l'enfant], Qu'est-ce que tu remarques ? Qu'est-ce que tu penses de ce que tu viens d'entendre ?"

- Laisser le temps à l'enfant de réfléchir et de répondre, sans intervenir
- 1ère relance :

> si l'enfant a déjà donné quelques pistes d'interprétation, l'inciter à préciser son propos "Qu'est-ce qui te fait dire ça ? Tu peux m'expliquer pourquoi tu penses ça ?"

> si l'enfant n'a rien dit <u>ou rien en rapport avec la façon de parler du locuteur</u> (ex: l'enfant fait des commentaires sur le fond et non la forme), préciser les attentes : "Qu'est-ce que tu penses de ces façons de parler ? Qu'est-ce que tu as à dire sur la manière dont elle parle"

- Question : "À ton avis, est-ce que c'est la même personne qui parle dans les 3 messages ?"
- Laisser répondre et demander "Pourquoi tu penses ça ?"

*Écoute du message 1 (style formel)*

b- A propos de cette façon de parler, tu dirais...

(*Entourer, pour chaque ligne, la réponse donnée par l'enfant*)

| | x | y | z |
|---|---|---|---|
| b1 | ... ça peut m'arriver de parler comme ça | ... ça ne m'arrive jamais de parler comme ça | Je ne sais pas |
| b2 | ... je connais des gens qui parlent comme ça | ... je ne connais personne qui parle comme ça | Je ne sais pas |
| b3 | ... j'aime bien comme il parle | ... je n'aime pas trop comme il parle | Je n'ai pas d'avis |

c- Essaye d'imaginer la personne qui est en train de parler. Je vais te faire 4 propositions et tu vas me dire celle que tu préfères, celle qui, à ton avis, est la plus "vraie"

(*Répéter les 4 propositions deux fois et entourer la réponse donnée*)

c1 : il parle normalement
c2 : il est poli
c3 : il veut avoir l'air sérieux
c4 : il parle un peu comme quelqu'un de riche

d- Essaye d'imaginer à qui on pourrait parler comme ça : on parlerait comme ça plutôt...

| | x | y | z |
|---|---|---|---|
| d1 | ... à quelqu'un qu'on connaît bien | ... à quelqu'un qu'on ne connaît pas | Je ne sais pas |
| d2 | ... à quelqu'un d'important | ... à un ami | Je ne sais pas |

*Écoute du message 3 (style informel)*

e- A propos de cette façon de parler, tu dirais...

(*Entourer, pour chaque ligne, la réponse donnée par l'enfant*)

| | x | y | z |
|---|---|---|---|
| e1 | ... ça peut m'arriver de parler comme ça | ... ça ne m'arrive jamais de parler comme ça | Je ne sais pas |
| e2 | ... je connais des gens qui parlent comme ça | ... je ne connais personne qui parle comme ça | Je ne sais pas |
| e3 | ... j'aime bien comme il parle | ... je n'aime pas trop comme il parle | Je n'ai pas d'avis |

f- Essaye d'imaginer la personne qui est en train de parler. Je vais te faire 4 propositions et tu vas me dire celle que tu préfères, celle qui, à ton avis, est la plus "vraie"

(*Répéter les 4 propositions deux fois et entourer la réponse donnée*)

f1 : il parle normalement
f2 : il est malpoli
f3 : il a envie de s'amuser
f4 : il parle un peu comme quelqu'un de pauvre

g- Essaye d'imaginer à qui on pourrait parler comme ça : on parlerait comme ça plutôt...

| | x | y | z |
|---|---|---|---|
| g1 | ... à quelqu'un qu'on connaît bien | ... à quelqu'un qu'on ne connaît pas | Je ne sais pas |
| g2 | ... à quelqu'un d'important | ... à un ami | Je ne sais pas |

# ANNEXE 7 : OCCURRENCES DE MARQUEURS DISCURSIFS CHEZ LES 8 FILLES

## Interlocuteur adulte

| | bah | ben | hein | oh | eh | | *nb mots total* | | hein&oh |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Abir** | 8 | 23 | 29 | 12 | 5 | 77 | ***2208*** | 3.49% | **1.86%** |
| **LauraG** | 7 | 16 | 3 | 2 | 2 | 30 | ***1234*** | 2.43% | **0.41%** |
| **LauraS** | 9 | 2 | 11 | 8 | 5 | 35 | ***1688*** | 2.07% | **1.13%** |
| **Lilia** | 1 | 4 | 4 | 1 | 2 | 12 | ***1038*** | 1.16% | **0.48%** |
| **Mélissa** | 7 | 25 | 8 | 10 | 11 | 61 | ***2577*** | 2.37% | **0.70%** |
| **Marianne** | 0 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | ***179*** | 1.68% | **0.56%** |
| **Dahlia** | 1 | 3 | 3 | 2 | 4 | 13 | ***813*** | 1.60% | **0.62%** |
| **Morgane** | 0 | 5 | 5 | 3 | 0 | 13 | ***507*** | 2.56% | **1.58%** |
| | **33** | **80** | **64** | **38** | **29** | **244** | ***10244*** | 2.38% | **1.00%** |

## Interlocuteur enfant

| | bah | ben | hein | oh | eh | | *nb mots total* | | hein&oh |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Abir** | 15 | 145 | 180 | 81 | 18 | 439 | ***10593*** | 4.14% | **2.46%** |
| **LauraG** | 38 | 51 | 76 | 50 | 29 | 244 | ***8537*** | 2.86% | **1.48%** |
| **LauraS** | 16 | 6 | 21 | 23 | 8 | 74 | ***3099*** | 2.39% | **1.42%** |
| **Lilia** | 17 | 41 | 70 | 65 | 19 | 212 | ***10355*** | 2.05% | **1.30%** |
| **Mélissa** | 2 | 31 | 7 | 13 | 5 | 58 | ***2214*** | 2.62% | **0.90%** |
| **Marianne** | 13 | 13 | 34 | 51 | 5 | 116 | ***3919*** | 2.96% | **2.17%** |
| **Dahlia** | 3 | 50 | 58 | 45 | 19 | 175 | ***6132*** | 2.85% | **1.68%** |
| **Morgane** | 4 | 38 | 53 | 48 | 8 | 151 | ***4068*** | 3.71% | **2.48%** |
| | **108** | **375** | **499** | **376** | **111** | **1469** | ***48917*** | 3.00% | **1.79%** |

*(en rapport, x 1000)*

| | bah formel | bah informel | ben formel | ben informel | hein formel | hein informel | oh formel | oh informel | eh formel | eh informel |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Abir** | 3.6232 | 1.4160 | 10.4167 | 13.6883 | 13.1341 | 16.9924 | 5.4348 | 7.6466 | 2.2645 | 1.6992 |
| **LauraG** | 5.6726 | 4.4512 | 12.9660 | 5.9740 | 2.4311 | 8.9024 | 1.6207 | 5.8569 | 1.6207 | 3.3970 |
| **LauraS** | 5.3318 | 5.1630 | 1.1848 | 1.9361 | 6.5166 | 6.7764 | 4.7393 | 7.4217 | 2.9621 | 2.5815 |
| **Lilia** | 0.9634 | 1.6417 | 3.8536 | 3.9594 | 3.8536 | 6.7600 | 0.9634 | 6.2772 | 1.9268 | 1.8349 |
| **Mélissa** | 2.7163 | 0.9033 | 9.7012 | 14.0018 | 3.1044 | 3.1617 | 3.8805 | 5.8717 | 4.2685 | 2.2584 |
| **Marianne** | 0.0000 | 3.3172 | 11.1732 | 3.3172 | 5.5866 | 8.6757 | 0.0000 | 13.0135 | 0.0000 | 1.2758 |
| **Dahlia** | 1.2300 | 0.4892 | 3.6900 | 8.1539 | 3.6900 | 9.4586 | 2.4600 | 7.3386 | 4.9200 | 3.0985 |
| **Morgane** | 0.0000 | 0.9833 | 9.8619 | 9.3412 | 9.8619 | 13.0285 | 5.9172 | 11.7994 | 0.0000 | 1.9666 |

ANNEXE 8 : TRANSCRIPTION DE LA MISE EN SITUATION DE LA LECTURE PARTAGÉE

## a) École Portail Rouge 1er passage

*Lilia :* il était une fois< - un monsieur qui se nommait Barbe Bleue - i(l) voulait prendre pour époux une jeune fille -- sa maman lui montr- lui montre une photo de s- de Barbe Bleue pour qu'elle se marie avec lui -- au moment de la cérémonie - il lui "metta" l'alliance pour la prend(re) pour époux

*Marianne :* arrivé dans son château il- Barbe Bleue donnèrent les clés de de toutes les pièces à la princesse et lui dit - euh - tu dois aller dans toutes les pièces sauf - une - petite sauf la petite -- ses ses amis - essayèrent tous les bijoux et les robes de la princesse -- la princesse allèrent dans le la petite pièce - car elle ne pouvait pas s'en empêcher - elle hésita longtemps mais elle entra quand même

*Morgane :* elle ouvrit la porte et elle "découvra" tou- (*on lui souffle*) toutes les princesses - que Barbe Bleue avait épousées mortes --- Douce avait tell(e)ment peur< qu'elle lâcha la clé< - elle essaya d'enl(e)ver le sang< mais le sang revenait tout l(e) temps

*Sarah :* Barbe Bleue était revenu et Douce avait si peur --- elle était enfermée dans le château et sa sœur< - tout au bout

*LauraG :* elle la supplia de ne pas lui- la tuer et ses frères arrivèrent à temps - Barbe Bleue Barbe Bleue fut fut fut tué par les frères de Douce - et peu de temps après elle se maria avec un un: - avec un un cordonnier du village

## École Portail Rouge 2ème passage

*LauraG :* il était une fois< - Barbe Bleue< - habi- -- il était une fois Barbe Bleue - Barbe Bleue habitait dans un château très grand il était très riche - un j- i- il voulut épouser Douce qui elle qui ét- qui était très douce (*rires*) - sa maman - sa maman lui montrèrent une- une photo de Barbe Bleue - Douce était dégoûtée pa(r)c(e) que il était moche - elles étaient- elle était à la cérémonie< - les gens priaient pour elle et regardaient Barbe Bleue de travers pa(r)c(e) qu' il était moche - il mit l'alliance< et l'épousèrent

*Sarah :* Barbe Bleue lui donna toutes les clés du château - mais lui inter-dirent de rentrer danS une petite pièce< - avec une petite clé - ses amis< essayèrent tous les bijoux et toutes les robes< du:: château - Douce - elle - n'avait pas envie d'essayer les bijoux et les robes< - elle hésita avant d'entrer dans la petite pièce

*Lilia :* elle entra dans la pièce< - et elle était choquée de voir plein de femmes pendues< et tuées dans une pièce - Douce< f- "fesa" tomber la p(e)tite clé dans le sang< - pa(r)c(e) qu'elle était très surpris - Douce essaya de laver - de laver la clé dans l'eau frotta frotta frotta< mais le sang ne partait plus

*Marianne :* quand Barbe Bleue "revena"< elle avait très très peur - euh elle était enfermée dans une petite- dans une pièce< et Anne sa sœur guettait l'arrivée de ses frères - quant à Barbe Bleue< tirait les cheveux de Douce (rire) - de Douce et voulait la tuer - et juste à ce moment les frères et les chevaliers arrivèrent - et ils tu

*Morgane :* et ils tuèrent Barbe Bleue - peu de temps après (*on lui souffle*) Douce se mar- se maria avec -- (*rire*) un marchand de fruits et légumes

## b) École Vercors

*Abir :* euh il était une fois euh un homme qui s'app(e)lait Barbe Bleue pa(r)c(e) qu'il avait la barbe bleue< -- et: - et i(l) voulait épouser deux filles - deux filles< - et les deux filles quand i(l)s voyaient son portrait bah i(l)s disaient qu'il est moche alors i(l)s voulaient pas l'épouser - et après il a fait un bal< et Douce elle a dit Douce elle a dit que: il est moche mais il est gentil

*Mélissa :* Barbe Bleu il avait un trousseau< il le montra à Douce et i(l) lui dit tu peux aller dans toutes euh les pièces sauf euh au cabinet tout au fond - cette c'est cette: p(e)tite clé t(u) as pas l(e) droit d'y entrer dedans cette porte< et: elle invita ses copines et ses copines i(l)s étaient i(l)s étaient émues pa(r)c(e) que elle avait plein d(e) bijoux et tout: i(l)s disaient qu'elle avait d(e) la chance tandis que Douce eh bah ça ça l'intéressait pas euh les bijoux et tout alors elle descendit< Douce elle descendit l'escalier pa(r)c(e) qu'elle était: mm: e(lle) voulait s- elle était curieuse elle voulait savoir qu'est-c(e) qu'(il) y avait derrière: (son/ce) cabinet -- euh elle elle "ouvra" la porte

*Dahlia :* XX la porte et mm: et la clé elle tombe par terre et elle elle a eu peur pa(r)c(e) que (il) y avait: m: plein d(e) morts< et c'(é)tait c'était les: les les femmes de Barbe Bleue qu'il a tuées -- après elle regar- elle regarde en haut et elle regar(de) que (il) y en a une qui viennent de juste de: de mourir pa(r)c(e) que elle a elle a un peu la peau: comme nous< et: voilà - et après e- elle remonta et elle partit euh laver la clé -- mais le sang i(l) voulait pas s'enl(e)ver - et après<

*LauraS :* après euh Douce eh ben elle a eu peur pa(r)c(e) que Barbe Bleu il est arrivé< et: et il a fait montrer la clé et: XX sur la clé bah (il) y avait du sang --- (*on lui souffle*) e- elle demande à sa sœur après elle lui dit Anne sœur Anne ne vois-tu rien venir< - ben --- (*on lui souffle*) après euh après Barbe Bleue il arrive< et i(l) i(l) la i(l) lui tire les cheveux et i(l) prend un couteau et i(l) veut la tuer

*Sabrina :* c'était le jour que ses frères i(ls) venaient prendre le: venir voir Douce -- ensuite quand: Barbe Bleue il a vu ses frères i:l est parti en courant< et: les: deux frères i(l)s ont tué Barbe Bleue --- (*Dahlia fait des blagues à voix basse, rires et protestations*) après euh Douce e(lle) s'est remariée avec un autre: un autre: mari>

ANNEXE 9 : EXTRAITS DE MANUELS DE FRANÇAIS

*a) Les Couleurs du Français 6ème*

## Lexique

### Les niveaux de langue

Pendant ce temps, ma mère *saupoudrait* sa galette avec de la farine de moutarde, qui avait, elle, une odeur abominable, *aigre* et forte (je la sens encore d'y penser). C'était ça qui piquerait, il fallait que ce soit bien chaud pour bien piquer, il fallait que la peau soit bien rouge quand on enlèverait le *cataplasme*. Et **par-dessus le marché**, c'était moi qui devais écarter, des deux mains, les bords de ma chemise de nuit, pour me découvrir la poitrine. **Sale moment !**

**Vercors,** *Contes des cataplasmes*, « Petits Contemporains », Larousse, 2008.

**1 a.** Les mots en italique (lignes 1, 2, et 5) vous paraissent-ils : familiers? recherchés? vulgaires? ordinaires?
**b.** Et les mots en gras (lignes 5 et 7)?

**2** Qui parle dans la parenthèse (ligne 2)?

**3** Est-ce la même personne qui s'exprime dans la phrase soulignée?

**4** Pouvez-vous identifier des phrases d'adulte et des phrases d'enfant?

**Leçon**

Il existe **trois niveaux de langue**.

| le niveau soutenu | le niveau courant | le niveau familier |
|---|---|---|
| **emploi** | **emploi** | **emploi** |
| – À l'**écrit**.<br>– À l'**oral**, utilisé pour s'adresser à une personne avec laquelle il existe une distance (d'âge, de rang, etc.). | – À l'**écrit** et à l'**oral**.<br>– Dans tous les milieux sociaux ou professionnels, et dans toutes les tranches d'âge. | – À l'**oral**. Parfois teinté d'argot (langage adopté par des gens appartenant à un même groupe social, une même profession) ou de patois (langue régionale).<br>– Propre à un groupe social ou un âge (entre amis, en famille ). |
| **grammaire et syntaxe** | **grammaire et syntaxe** | **grammaire et syntaxe** |
| correctes :<br>*– As-tu faim ?* | correctes :<br>*– Est-ce que tu as faim ?* | négligées :<br>*– T'as faim ?* |
| **vocabulaire** | **vocabulaire** | **vocabulaire** |
| précis et recherché :<br>*se nourrir, se sustenter* | simple et compréhensible :<br>*manger* | relâché, parfois vulgaire :<br>*bouffer* |

**1 ✱Les phrases suivantes expriment la même idée dans des niveaux de langue différents. Classez-les en allant de la plus soutenue à la plus familière.**

**a.** Le géant sortit avec la princesse
- Le géant se cassa avec la meuf
- Le géant prit congé avec son altesse.

**b.** L'ancêtre le reluqua de travers
- La vieille femme le regarda avec méfiance
- La dame âgée l'envisagea avec circonspection.

**2 ✱Identifiez le niveau de langue des phrases suivantes :**
- Aladin a dérobé subrepticement les bijoux du palais.
- Il s'est fait la malle sur son tapis volant.
- Impossible de le rattraper, il allait trop vite.
- Ça m'fait marrer, ce tapis, ça va vachement vite !
- Sans ce curieux accessoire, nul doute qu'il se serait fait prendre.
- Et le sultan l'aurait sévèrement puni.

**3 ✱Classez tous ces synonymes du mot** « écrivain » **selon leur niveau de langue :**
auteur ▪ copiste ▪ dramaturge ▪ gratte-papier ▪ homme de lettres ▪ homme de plume ▪ journaliste ▪ littérateur ▪ pisse-copie ▪ poète ▪ prosateur ▪ rédacteur ▪ romancier ▪ scribe ▪ scribouillard.

**4 ✱Classer ces synonymes du verbe** « crier » **selon leur niveau de langue :**
gueuler ▪ hurler ▪ vociférer ▪ brailler ▪ s'égosiller ▪ braire ▪ rugir ▪ clamer ▪ beugler ▪ bramer ▪ tonitruer ▪ piailler ▪ glapir ▪ tonner ▪ tempêter.

**5 ✱Remplacez les mots soulignés par un équivalent courant ou soutenu :**

*b) Fleurs d'encre 6ème*

Les mots et leur sens

# Les niveaux de langue

**Les mots de la leçon**

**niveau** : hauteur, degré d'élévation.

**familier** : du latin *familiaris*, « qui fait partie de la maison, de la famille » : qu'on emploie naturellement.

**courant** : usuel, habituel.

**soutenu** : du latin *sustinere*, « maintenir en bon état » : constamment noble et élevé.

## Observer pour comprendre

**1 a. Laquelle de ces phrases emploieriez-vous : dans la cour de récréation ? pour parler à votre professeur ? pour rédiger à l'écrit ?**

**b. Quels changements se sont produits d'une phrase à l'autre ?**

> *T'as vu le p'tit nouveau ? Il a pas l'air super cool.*

> *Est-ce que vous avez vu le petit nouveau ? Il n'a pas l'air très gentil.*

> *Avez-vous vu le nouvel élève qui ne semble guère sympathique ?*

## Retenir la leçon

### 1 Les trois niveaux de langue

On différencie **trois niveaux de langue** : **familier**, **courant**, **soutenu**.

On doit **adapter son niveau de langue à la situation dans laquelle on s'exprime** : à l'écrit ou à l'oral ; selon la personne à qui l'on s'adresse pour un échange personnel ou officiel.

**A. Le niveau familier**

Il s'emploie dans la **langue orale quotidienne**. Il utilise des tournures grammaticalement fautives, un vocabulaire différent. > *J'ai la dalle. T'as fait quoi ?*

**B. Le niveau courant**

C'est celui de la **langue orale plus officielle** (celle de l'école notamment), de la **langue écrite** (presse, romans de jeunesse...). > *J'ai faim. Qu'est-ce que tu as fait ?*

**C. Le niveau soutenu**

C'est celui de la **langue littéraire** ; il s'emploie essentiellement à l'écrit. > *Je suis affamé. Qu'as-tu fait ?*

### 2 De l'oral à l'écrit

- Plusieurs éléments de langue varient d'un niveau à l'autre :
  - le **vocabulaire**. > *flics / policiers / forces de l'ordre.*
  - la **syntaxe** (la construction des phrases). > *Tu viens ? / Est-ce que tu viens ? / Viens-tu ?*
  - la **prononciation**, l'**intonation**.
- La frontière entre niveaux familier et courant varie selon le contexte familial, social, l'époque, la région : « ça » est familier pour les uns, courant pour les autres.
- Certaines **tournures familières ne sont tolérées ni à l'écrit ni à l'oral de niveau courant**.

| Tournures familières | | Tournures correctes |
|---|---|---|
| **La syntaxe** | | |
| – particule négative *ne* **supprimée**. | > *~~Il vient~~ pas.* | > *Il ne vient pas.* |
| – particule négative *pas* **déplacée**. | > *Je fais tout ~~pour pas~~ qu'il vienne.* | > *Je fais tout pour qu'il ne vienne pas.* |
| – **sujet supprimé**. | > *Faut qu'il vienne.* | > *Il faut qu'il vienne.* |
| – **sujet redoublé**. | > *Mon père, ~~il~~ est sévère.* | > *Mon père est sévère.* |
| – **pas d'inversion du sujet**. | > *~~Tu~~ viens ?* | > *Viens-tu ?* |
| **Le « e » muet supprimé** | > *~~J'~~m'en veux.* | > *Je m'en veux.* |
| **Les mots abrégés** | > *~~l'p'tit déj'~~.* | > *le petit déjeuner.* |
| **Le vocabulaire** | | |
| – « **à** » au lieu de « **de** ». | > *le frère ~~à~~ mon père.* | > *le frère de mon père.* |
| – « **ça** » au lieu de « **cela** ». | > *~~Ça~~ me fait plaisir.* | > *Cela me fait plaisir.* |
| – les mots provenant de l'**argot** ou du **verlan**. | > *le ~~fric~~, la ~~meuf~~.* | > *l'argent , la femme (la fille).* |

*c) Extrait du roman de F. Charles, Histoire de Lucien, dans Français 5ème*

C'est ainsi qu'à la fin de l'étude, Arnaud rendit ce grand morceau de littérature :

« Cet après-midi fut le dernier jour de vacances. Alors, nous partîmes sur un chemin avec des camarades. Le ciel fut bleu et le soleil darda ses rayons sur les prés émaillés de fleurs. Nous jouâmes au foot avec une boîte de conserve parce que nous oubliâmes d'emporter un ballon. Ce fut un camarade qui s'appela Hervé qui dut l'emporter, mais il dit qu'il oublia. Nous nous disputâmes avec un petit parce qu'il tricha : il dit "touche" tout le temps et ce ne fut pas vrai (quelquefois ce fut vrai, mais pas toujours). À la fin, il nous énerva tellement que nous lui sautâmes dessus et le foutûmes en dehors du terrain. Finalement, notre camp perdit parce que le goal fut une vraie passoire.

Mais déjà le soleil baissa sur l'horizon et nous rentrâmes fatigués mais contents.

Nous dîmes tous en chœur : "Dommage que les vacances furent déjà finies". »

– Idiot, dit Lucien à Arnaud quand le professeur lui rendit sa copie avec une note plutôt minable et comme commentaire : « Mauvais usage des temps. » Il faut mettre le passé simple, mais pas partout !

– Comment on sait quand il faut en mettre et quand il faut pas ?

– Je peux pas dire, on sait comme ça…

– Comme ça, comme ça, moi, j'sais pas.

Lucien commençait à penser que ça n'allait pas être facile d'aider Arnaud à obtenir de meilleures notes.

ANNEXE 10 : FICHE D'AMORÇAGE DE DISCUSSION EN CLASSE POUR DES CM

*(tirée d'un mémoire de professeurs des écoles stagiaires 2ème année) :*

1. Choisis la proposition qui te paraît correspondre le mieux à chaque situation (un seul choix possible) :

| | |
|---|---|
| a) Il est très difficile de ne pas s'ennuyer devant un mauvais film. | • C'est dit poliment.<br>• C'est quelqu'un qui discute avec une personne qu'il ne connaît pas bien.<br>• C'est quelqu'un d'important et de sérieux qui parle. |
| b) Je déteste le chou-fleur ! | • C'est un enfant qui parle.<br>• C'est pas dit très poliment.<br>• C'est quelqu'un qui discute de ses goûts avec un ami. |
| c) Ça craint ce truc. | • C'est quelqu'un qui discute avec un ami.<br>• C'est un jeune qui parle.<br>• C'est un peu grossier comme manière de parler. |
| d) J'ai été très heureux de vous rencontrer. | • C'est une personne un peu âgée qui parle.<br>• C'est quelqu'un qui discute avec un client dans son travail.<br>• C'est une manière correcte de dire au revoir. |

2. Relie les paroles aux situations dans lequelles elles pourraient être prononcées (plusieurs réponses possibles) :

*Remarque : les lettres en gris sont celles qui ne sont pas prononcées à l'oral*

- j'en ai marre de ce mioche
- cet enfant a le don de m'énerver
- qu'il est pénible cet enfant
- j'en ai assez de cet enfant
- ras-le-bol de ce gamin
- ce gamin est vraiment très pénible
- il me saoule ce gosse

- une maman à une autre maman d'élève à la sortie de l'école.
- une maman et la maîtresse lors d'un rendez-vous scolaire.
- une maman et sa copine en train de discuter à l'heure du café.
- une maman à son médecin de famille.

---

- dis, tu me passes ton stylo ?
- pourriez-vous me prêter un stylo s'il vous plaît ?
- file-moi ton stylo
- tu me prêterais pas un stylo s'il te plaît ?
- je peux avoir ton stylo deux secondes ?
- est-ce que tu voudrais bien me prêter un stylo s'il te plaît ?

- un enfant à la maîtresse.
- un enfant à son copain.
- un enfant à son frère.
- un enfant à son père.

**Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative**

*Mots clés :* style, variation, sociolinguistique, psycholinguistique, usages, représentations, interactions sociales, acquisition, didactique, socialisation scolaire, réseau de pairs

*Résumé :*

Cette thèse aborde la notion de *style* et de *variation intra-locuteur*, dans le cadre d'enquêtes sociolinguistiques menées auprès d'enfants âgés de 5 à 11 ans. Plusieurs approches méthodologiques, tant quantitatives que qualitatives, sont convoquées afin d'appréhender les représentations et les pratiques stylistiques d'enfants de l'école primaire. Plusieurs types de données ont été recueillis et analysés, notamment des discours sur la variation, des productions langagières au cours de jeux parodiques et des conversations ordinaires. L'influence conjointe du milieu social et des réseaux de socialisation scolaire est envisagée, dans une dynamique à la fois macro- et microsociale. Le processus de construction des représentations de la variation stylistique chez l'enfant est interrogé, ainsi que le phénomène de *souplesse stylistique* en tant que capacité, en partie consciente, à moduler son style au cours de l'interaction, à des fins à la fois adaptatives et proactives. Ces observations et réflexions sont mises en perspective avec des problématiques socio-éducatives liées à la mixité sociale des établissements scolaires et à la prise en compte de la variation en didactique du français.

**********

**Stylistic variation and socialisation networks at school: uses, representations, acquisition and educational application with children aged 5 to 11**

*Key words:* style, variation, sociolinguistics, psycholinguistics, practices, representations, social interactions, acquisition, didactics, school socialisation, peer network

*Abstract:*

This PhD thesis focuses on *style* and *intra-locutor variation*, dealing with sociolinguistic studies carried out with children aged 5 to 11. Several methodological approaches, both quantitative and qualitative, are used in order to analyze primary school children's representations and stylistic practices. Different types of data have been collected and analyzed, in particular discourses about variation, linguistic practices from parodic role-plays, and daily conversations. The influence of both social background and peer network is examined, in a macro- and microsociological perspective. Our work aims at analyzing how children build their representation of stylistic variation. It also attempts to study *stylistic flexibility* defined as a partly conscious ability to shift or switch styles during the interaction, either in a proactive and adaptative way. These results and observations are then considered from a socio-educational perspective concerning issues related to social diversity in schools and variation in language teaching.