



**HAL**  
open science

# Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social

Aurélie Nardy

► **To cite this version:**

Aurélie Nardy. Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social. Linguistique. Université Stendhal - Grenoble III, 2008. Français. NNT : . tel-00466276

**HAL Id: tel-00466276**

**<https://theses.hal.science/tel-00466276v1>**

Submitted on 23 Mar 2010

**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.

UNIVERSITE STENDHAL – GRENOBLE III

Laboratoire LIDILEM – EA 609

UFR des Sciences du Langage

École Doctorale *Langues, Littératures et Sciences Humaines* – ED 0050

**Acquisition des variables sociolinguistiques  
entre 2 et 6 ans :  
facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social**

par Aurélie NARDY

Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat de Sciences du Langage  
spécialité linguistique, sociolinguistique et développement langagier

sous la direction de Jean-Pierre CHEVROT et Stéphanie BARBU

Soutenue le 19 novembre 2008

Composition du jury

Stéphanie BARBU, Maître de Conférences, Université de Rennes I

Jean-Pierre CHEVROT, Professeur, Université Stendhal (Grenoble III)

Jacques DURAND, Professeur, Université Le Mirail (Toulouse II)

Paul FOULKES, Reader, University of York

Sophie KERN, Chargée de Recherche, Université Lumière (Lyon II)



## Remerciements

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma reconnaissance et ma gratitude à Jean-Pierre Chevrot et à Stéphanie Barbu qui ont dirigé cette thèse. L'intérêt constant qu'ils ont manifesté à l'égard de mon travail, leur disponibilité ainsi que nos nombreux échanges ont été autant de facteurs permettant l'avancée de ma recherche. Je remercie Jean-Pierre Chevrot, qui suit mes travaux depuis la maîtrise, de m'avoir transmis son goût pour la recherche et m'avoir permis d'effectuer ma thèse dans de très bonnes conditions. Je remercie également Stéphanie Barbu qui, par ses conseils à la fois avisés et amicaux, a apporté une ouverture à mon travail, notamment en m'initiant aux problématiques de l'éthologie.

Je remercie également Jacques Durand et Paul Foulkes d'avoir accepté la tâche de rapporteurs ainsi que Sophie Kern pour sa présence au sein du jury.

Un grand merci à ceux sans qui ce travail n'aurait pu voir le jour, tous les enfants qui se sont si gentiment prêtés à nos différentes expérimentations. Merci aussi à leurs enseignant(e)s et à leurs parents d'avoir accepté notre présence au sein des établissements scolaires. Plus particulièrement, nous adressons nos sincères remerciements à l'école maternelle que nous avons investie durant un an. Merci au directeur, aux maîtresses et autres personnels de l'école pour leur accueil chaleureux. Un merci tout particulier aux enfants que j'ai côtoyés pour leur gentillesse, leurs sourires et leur nombreux "cadeaux" : dessins, cailloux, pâquerettes et autres "bestioles"...

Merci à Céline Dugua, Élodie Hamoniaux et Anne-Sophie Mory pour leur participation au recueil des données de l'étude transversale et à Nathaël Martin et Karine Perrier-Rosset pour leur participation au recueil des données de l'étude longitudinale. Je remercie aussi les étudiants de troisième année de licence de Sciences du Langage des promotions 2004-2005 et 2005-2006 d'avoir recueilli les données de l'étude à grande échelle sur les jugements d'acceptabilité.

Merci à Damien Chabanal, Céline Dugua, Gaëlle Grégoire et Ouahiba Méradji de m'avoir transmis leurs fichiers de données afin que je puisse procéder à certaines analyses ainsi qu'à Stéphanie Barbu de m'avoir permis d'exploiter son corpus. Merci aussi à Christine Cannard de m'avoir communiqué ses premiers résultats avant leur publication.

Mes remerciements vont également aux membres du laboratoire LIDILEM pour leurs encouragements et les divers échanges que nous avons eus (surtout pendant les pauses-café !). Merci aussi à Jack et Zohra pour leur gentillesse et leur aptitude à trouver des solutions aux problèmes administratifs qui bien souvent m'ont dépassée !

Un grand merci aux kopines et aux kopains du labo. Je pense plus particulièrement aux réugoûters et aux réupéros avec les Cédilliens, aux poucs en ville ou ailleurs et aux pique-niques estivaux.

Je remercie également ceux qui ont accepté de me relire : Anna, Christian, Coralie, Fanny, Laurence, Luc, Nathalie, Myriam et Séverine. Merci aussi à Christian, Mathieu et Virginie pour leur aide à la résolution de différents problèmes informatiques, les efforts pédagogiques qu'ils ont déployés et leur patience. Pour leur amitié, leur soutien, nos "rifougnages" et diverses autres choses, merci à Anna, Céline, Christian, Cristelle, Coralie, Fanny, Laurence, Luc, Mathieu, Myriam, Saskia et Vannina. Un merci spécial à Saskia pour ses relectures estivales, ses coups de fils réguliers, ses encouragements et les "skype" avec Ninette. Et un merci très spécial à Céline pour son aide et son soutien depuis le début de la thèse. Ses relectures attentives et parfois même "en temps-réel" ainsi que nos nombreux échanges m'ont beaucoup aidée. Son amitié à toute épreuve, sa gentillesse, nos fameux fous rires, sa disponibilité, ses bons gâteaux et j'en passe, ont largement contribué au bon déroulement de ces années de thèse. Merci pitite !

Mes derniers remerciements (et non les moindre) vont à mes parents qui m'ont permis de poursuivre des études supérieures dans de bonnes conditions, merci pour ça... et tout le reste !!!



## TABLE DES MATIERES

<b>Table des matières .....</b>	<b>i</b>
<b>Table des tableaux .....</b>	<b>vii</b>
<b>Table des figures .....</b>	<b>x</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
<b>PARTIE 1. L'ACQUISITION DES REGULARITES SOCIOLINGUISTIQUES :</b>	
<b>RESULTATS ET CADRES THEORIQUES .....</b>	<b>7</b>
<b>CHAPITRE 1. LA VARIATION SOCIOLINGUISTIQUE CHEZ L'ENFANT .....</b>	<b>7</b>
1. Les prémices : l'étude de Fisher .....	10
2. Le modèle d'acquisition de l'anglais standard (Labov, 1964) .....	11
3. Les études sociolinguistiques enfantines à la suite de Labov (1964) : l'enfant perçu à l'aune des régularités observées chez les adultes .....	15
3.1. L'usage des variables sociolinguistiques .....	16
3.1.1. Le milieu social comme facteur de variation .....	16
3.1.2. Le genre comme facteur de variation .....	17
3.1.3. La situation de communication comme facteur de variation .....	18
3.2. L'évaluation des variables sociolinguistiques .....	19
3.3. Bilan des études menées à la suite de Labov (1964) .....	22
4. Les études sociolinguistiques enfantines à partir des années 1990 : premières préoccupations développementales .....	23
4.1. L'usage des variables sociolinguistiques .....	25
4.1.1. Le milieu social comme facteur de variation .....	25
4.1.2. Le genre comme facteur de variation .....	28
4.1.3. La situation de communication comme facteur de variation .....	34
4.1.4. L'âge comme facteur de variation .....	38
4.1.5. Le réseau de pairs comme facteur de variation .....	41
4.2. L'évaluation des variables sociolinguistiques .....	44
5. Bilan et perspectives .....	46
<b>CHAPITRE 2. LES DISPOSITIFS D'APPRENTISSAGE ET DE TRAITEMENT DE LA VARIATION .....</b>	<b>49</b>
1. Les règles variables .....	49
1.1. Labov et la grammaire générative : rupture et continuité .....	50
1.1.1. Rupture .....	50
1.1.2. Continuité dans la rupture .....	53
1.1.3. Les critiques .....	55
1.2. L'acquisition des règles variables .....	58
2. L'apprentissage item par item .....	63
3. L'apprentissage à partir d'exemplaires .....	69

4. L'approche basée sur l'usage.....	73
4.1. Les théories basées sur l'usage en neuf principes.....	73
4.2. Un point de vue sur l'acquisition.....	78
4.2.1. Les compétences sociocognitives préalables.....	79
4.2.2. Les étapes développementales.....	82
CHAPITRE 3. L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT LANGAGIER SUR LE DEVELOPPEMENT.....	87
1. La nature de l'input.....	88
1.1. La simplicité de l'input : un frein ou un atout pour le développement ?.....	88
1.2. Variations dans la nature de l'input.....	89
1.3. Effet de la nature de l'input sur le développement langagier.....	91
2. La quantité d'input.....	93
2.1. Variations dans la quantité d'input.....	93
2.2. Effet de la quantité d'input sur le développement langagier.....	94
<b>PARTIE 2. ÉTUDE TRANSVERSALE MACROSOCIOLOGIQUE .....</b>	<b>99</b>
CHAPITRE 1. OBJECTIFS .....	99
CHAPITRE 2. LA LIAISON .....	103
1. Présentation générale.....	103
2. La liaison : données adultes.....	104
2.1. Les liaisons obligatoires.....	105
2.2. Les liaisons facultatives.....	107
2.2.1. Les facteurs intralinguistiques.....	107
2.2.2. Les facteurs extralinguistiques.....	112
3. La liaison : données enfantines.....	119
3.1. Les liaisons obligatoires.....	121
3.2. Les liaisons facultatives.....	125
4. Le modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires.....	130
CHAPITRE 3. METHODOLOGIE GENERALE.....	135
1. Population.....	135
1.1. Détermination des milieux sociaux.....	136
1.2. Échantillon.....	138
2. Matériel linguistique.....	139
2.1. Choix des mots2.....	139
2.2. Choix des mots1.....	142
3. Choix des tests statistiques.....	142
CHAPITRE 4. PRODUCTIONS DE LIAISONS OBLIGATOIRES ET DE LIAISONS FACULTATIVES .....	147
1. Méthodologie : expérimentation de dénomination d'images.....	147
1.1. Matériel.....	147
1.2. Procédure.....	147
2. Productions de liaisons obligatoires .....	149
2.1. Évolution des liaisons obligatoires réalisées justes.....	150
2.2. Évolution des erreurs par omission.....	152
2.3. Évolution des erreurs par remplacement.....	154
2.4. Évolution différentielle des productions de liaisons obligatoires selon le milieu social.....	157

2.5. Bilan des résultats sur les liaisons obligatoires .....	162
2.6. Productions de liaisons obligatoires : retour sur le modèle d'acquisition .....	163
3. Productions de liaisons facultatives .....	165
3.1. Évolution des liaisons facultatives réalisées justes .....	165
3.2. Évolution des liaisons facultatives non réalisées .....	167
3.3. Évolution des erreurs par remplacement.....	169
3.4. Évolution différentielle des productions de liaisons facultatives selon le milieu social .....	171
3.5. Bilan des résultats sur les liaisons facultatives .....	176
3.6. Productions de liaisons facultatives : retour sur le modèle d'acquisition .....	178
<b>CHAPITRE 5. JUGEMENTS DE LIAISONS OBLIGATOIRES ET DE LIAISONS FACULTATIVES.....</b>	<b>183</b>
1. Méthodologie : tâche de jugement d'acceptabilité.....	184
1.1. Matériel .....	184
1.2. Procédure.....	187
2. Jugements de liaisons obligatoires .....	187
3. Jugements de liaisons facultatives .....	190
3.1. Les jugements indéterminés .....	190
3.2. Les jugements en faveur de la liaison facultative réalisée .....	192
4. Jugements de liaisons obligatoires et de liaisons facultatives : extension du modèle d'acquisition.....	194
<b>CHAPITRE 6. MISE EN RELATION DES PRODUCTIONS ET DES JUGEMENTS.....</b>	<b>197</b>
1. Mise en relation des productions et des jugements de liaisons obligatoires.....	197
2. Mise en relation des productions et des jugements de liaisons facultatives .....	198
3. Discussion .....	199
<b>CHAPITRE 7. DISCUSSION GENERALE .....</b>	<b>203</b>
1. Extension du modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires basé sur l'usage .....	203
1.1. Résumé des résultats sur les productions et les jugements de liaisons obligatoires.....	203
1.2. Modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires étendu.....	204
2. Un modèle développemental de l'acquisition des liaisons facultatives basé sur l'usage .....	207
2.1. Résumé des résultats sur les productions et les jugements de liaisons facultatives .....	207
2.2. Modèle développemental de l'acquisition des liaisons facultatives.....	209
3. Et les principes sociolinguistiques ? .....	211
4. L'acquisition d'une variable sociolinguistique : mise en perspective des résultats avec les recherches antérieures .....	213
<b>PARTIE 3. ÉTUDE LONGITUDINALE MICROSOCIOLOGIQUE .....</b>	<b>217</b>
<b>CHAPITRE 1. OBJECTIFS ET PANORAMA DES METHODOLOGIES .....</b>	<b>219</b>
<b>CHAPITRE 2. PRESENTATION GENERALE DU TERRAIN, DES SUJETS ET DES TRAITEMENTS STATISTIQUES .....</b>	<b>223</b>
1. Présentation de l'école .....	223
2. Présentation des sujets .....	224
2.1. Anonymisation des prénoms .....	224
2.2. Détermination des milieux sociaux.....	225

2.3. Description de la classe au T1 .....	227
2.4. Description de la classe au T2 .....	229
2.5. Enfants suivis du T1 au T2 .....	231
3. Choix des traitements statistiques.....	232
CHAPITRE 3. LES VARIABLES SOCIOLINGUISTIQUES.....	235
1. La liaison facultative .....	236
2. La suppression optionnelle de /R/ en position post-consonantique finale et dans la locution <i>pa(r)ce que</i> .....	239
2.1. Chez l'adulte et l'adolescent.....	239
2.2. Chez l'enfant.....	242
3. La suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques <i>il(s)</i> et <i>elle(s)</i> .....	243
3.1. Chez l'adulte et l'adolescent.....	244
3.2. Chez l'enfant.....	245
4. Bilan sur les variables.....	246
CHAPITRE 4. LES USAGES SOCIOLINGUISTIQUES ENFANTINS.....	249
1. Les productions de variantes standard en situation formelle .....	249
1.1. Situation et méthodologie du recueil des données langagières .....	249
1.1.1. Matériel .....	250
1.1.2. Procédure.....	250
1.2. Évolution de T1 à T2 .....	251
1.3. Effet du milieu social et du genre .....	253
1.3.1. Effet du milieu social.....	253
1.3.2. Effet du genre .....	255
1.4. Bilan des résultats.....	255
2. Les productions de variantes standard en situation informelle .....	256
2.1. Situation et méthodologie du recueil des données langagières .....	256
2.1.1. Matériel .....	256
2.1.2. Procédure.....	257
2.2. Évolution de T1 à T2 .....	259
2.3. Effet du milieu social et du genre .....	261
2.3.1. Effet du milieu social.....	261
2.3.2. Effet du genre .....	262
2.4. Bilan des résultats.....	263
3. Mise en perspective des productions de variantes standard dans les situations formelle et informelle .....	264
3.1. Mise en perspective des situations formelle et informelle au T1 .....	264
3.2. Mise en perspective des situations formelle et informelle au T2 .....	267
3.3. Bilan des résultats.....	270
4. Bilan général des résultats et discussion.....	271
CHAPITRE 5. LE RESEAU SOCIAL AU SEIN DU GROUPE DE PAIRS .....	275
1. Le réseau social en sociolinguistique.....	275
1.1. Deux approches pour appréhender le réseau.....	276
1.2. Réseau social et variation .....	279

2. Détermination du réseau social et des relations préférentielles.....	281
2.1. L'approche éthologique.....	281
2.1.1. Choix des comportements observés .....	281
2.1.2. Déroulement des observations.....	283
2.1.3. Méthode d'observation et matériel.....	284
2.1.4. Traitement des sociomatrices .....	286
2.2. L'approche sociométrique .....	288
2.2.1. Matériel.....	289
2.2.2. Déroulement de la passation.....	289
3. Réseau d'interactions sociales au sein du groupe de pairs et usages sociolinguistiques .....	291
3.1. Proximité et exposition aux variantes.....	292
3.1.1. Résultats au T1.....	292
3.1.2. Résultats au T2.....	294
3.2. Fréquence des interactions verbales .....	295
3.2.1. Résultats au T1.....	295
3.2.2. Résultats au T2.....	297
3.3. Bilan des résultats.....	298
4. Statut des enfants dans le groupe de pairs et usages sociolinguistiques.....	298
4.1. Intégration sociale .....	299
4.1.1. Résultats au T1.....	299
4.1.2. Résultats au T2.....	302
4.2. Popularité .....	304
4.2.1. Résultats au T1.....	305
4.2.2. Résultats au T2.....	307
4.3. Bilan des résultats.....	309
5. Bilan général des résultats et discussion .....	311
CHAPITRE 6. LE DISCOURS DE LA MAÎTRESSE.....	313
1. Influence de l'école sur le développement des compétences langagières précoces .....	313
2. Les usages sociolinguistiques des maîtresses.....	316
3. Une influence du discours de la maîtresse sur les usages enfantins ? .....	317
3.1. Une influence sur la convergence des usages enfantins ?.....	317
3.2. Un effet de la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse ? .....	319
3.2.1. Effet de la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse au T1.....	320
3.2.2. Effet de la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse au T2.....	323
4. Bilan des résultats et discussion.....	326
CHAPITRE 7. LES JUGEMENTS D'ACCEPTABILITE.....	327
1. La tâche de jugement d'acceptabilité.....	327
1.1. Choix des variables sociolinguistiques .....	328
1.1.1. Le matériau variationnel en français oral .....	328
1.1.2. Étude d'un corpus de parole enfantine .....	329
1.1.3. Élaboration des paires standard/non standard : le cas des variables syntaxiques.....	334
1.2. Élaboration de la tâche de jugement .....	335
1.3. Matériel et déroulement de la passation.....	339
2. Analyse des jugements en faveur des variantes standard.....	340
2.1. Le cas particulier des jugements indéterminés .....	341

2.2. Les jugements en faveur des variantes standard : évolution de T1 à T2 .....	342
2.3. Effet du milieu social et du genre .....	345
2.3.1. Effet du milieu social.....	345
2.3.2. Effet du genre .....	346
3. Mise en perspective des jugements d'acceptabilité et des productions .....	347
3.1. Mise en perspective des jugements et des productions en situation formelle .....	348
3.1.1. Mise en perspective des jugements et des productions en situation formelle au T1 .....	349
3.1.2. Mise en perspective des jugements et des productions en situation formelle au T2 .....	350
3.2. Mise en perspective des jugements et des productions en situation informelle .....	351
3.2.1. Mise en perspective des jugements et des productions en situation informelle au T1 .....	351
3.2.2. Mise en perspective des jugements et des productions en situation informelle au T2 .....	352
3.3. Bilan des résultats et discussion.....	353
4. Étude à grande échelle sur les jugements d'acceptabilité : un repère développemental .....	354
4.1. Méthodologie : population, protocole et traitement statistique des données.....	355
4.2. Les jugements indéterminés.....	356
4.3. Les jugements en faveur des variantes standard .....	358
4.3.1. Effet de la CSP du père .....	360
4.3.2. Effet de la CSP de la mère.....	362
4.4. Bilan des résultats et discussion.....	364
5. Bilan général et discussion .....	364
<b>CHAPITRE 8. DISCUSSION GENERALE.....</b>	<b>367</b>
1. Effet du milieu social.....	368
2. Effet du genre .....	369
3. Effet du réseau de relations sociales au sein du groupe de pairs .....	370
4. Effet des usages de la maîtresse.....	372
5. Effet des jugements d'acceptabilité .....	373
6. Retour sur la méthodologie.....	373
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>377</b>
1. Panorama des résultats.....	378
1.1. Résultats de l'étude transversale macrosociologique.....	378
1.2. Résultats de l'étude longitudinale microsociologique.....	381
2. Intégration des niveaux macro- et microsociologiques.....	384
3. L'approche basée sur l'usage comme dispositif d'apprentissage de la variation.....	386
4. Fréquence et interaction.....	389
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>393</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>415</b>

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Pourcentages de liaisons facultatives réalisées (Booij & De Jong, 1987: 1016) .....	113
Tableau 2 – Tableau récapitulatif des études de cas sur la liaison obligatoire entre 3;4 et 11;4 (adapté de Chevrot et al. (2007a) et Dugua (2006)) .....	122
Tableau 3 – Tableau récapitulatif des études de cas sur la liaison facultative entre 3;4 et 11;4 (adapté de Chevrot et al. (2007a) et Dugua (2006)).....	126
Tableau 4 – Répartition des sujets en fonction de l'âge .....	138
Tableau 5 – Répartition des sujets en fonction de l'âge, du milieu social et du genre .....	138
Tableau 6 – Expérimentation de Dugua (2002) : pourcentages de non réponses et de réponses atypiques par item .....	140
Tableau 7 – Pourcentages d'identification et de dénomination des items dans BD21 .....	141
Tableau 8 – Transformation arc sinus : illustration avec les données sur la production des liaisons facultatives réalisées justes.....	144
Tableau 9 – Liaison obligatoire : pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon l'âge et le milieu social (DS).....	151
Tableau 10 – Liaison obligatoire : pourcentages moyens d'erreurs par omission selon l'âge et le milieu social (DS).....	153
Tableau 11 – Liaison obligatoire : types d'erreurs par remplacement.....	155
Tableau 12 – Liaison obligatoire : pourcentages moyens d'erreurs par remplacement selon l'âge et le milieu social (DS).....	156
Tableau 13 – Liaison obligatoire : répartition des différents types de productions selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	159
Tableau 14 – Liaison facultative : pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon l'âge et le milieu social (DS).....	166
Tableau 15 – Liaison facultative : pourcentages moyens de liaisons non réalisées selon l'âge et le milieu social (DS).....	167
Tableau 16 – Liaison facultative : types d'erreurs par remplacement .....	169
Tableau 17 – Liaison facultative : pourcentages moyens d'erreurs par remplacement selon l'âge et le milieu social (DS).....	170
Tableau 18 – Liaison facultative : répartition des différents types de productions selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	173
Tableau 19 – Illustration de la composition des jeux de cartes de l'épreuve de jugement d'acceptabilité .....	185
Tableau 20 – Pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison obligatoire juste selon l'âge et le milieu social (DS).....	188
Tableau 21 – Pourcentages moyens de jugements indéterminés selon l'âge et le milieu social.....	191
Tableau 22 – Pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison facultative réalisée selon l'âge et le milieu social (DS).....	192
Tableau 23 – Progression en production et en jugement de liaisons obligatoires réalisées justes selon l'âge (DS) .....	197

Tableau 24 – Progression en production et en jugement de liaisons facultatives réalisées selon l'âge (DS).....	198
Tableau 25 – Composition de la classe au T1 (MS : Moyenne Section de Maternelle ; PS : Petite Section de Maternelle) .....	228
Tableau 26 – Composition de la classe au T2 (GS : Grande Section de Maternelle ; MS : Moyenne Section de Maternelle) .....	230
Tableau 27 – Enfants suivis du T1 au T2.....	232
Tableau 28 – Nombre minimum et maximum d'occurrences des trois variables sociolinguistiques du suivi longitudinal .....	236
Tableau 29 – Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle (scores individuels, moyennes, DS).....	251
Tableau 30 – Temps d'enregistrement transcrit et nombre de mots recueillis pour chaque enfant en situation informelle au T1 et au T2.....	258
Tableau 31 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 et au T2 (scores individuels, moyennes, DS).....	259
Tableau 32 – Indice d'intégration sociale dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 (scores individuels, moyennes, DS) .....	300
Tableau 33 – Indice d'intégration sociale dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2 (scores individuels, moyennes, DS) .....	303
Tableau 34 – Indice de popularité dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 (scores individuels, moyennes, DS).....	305
Tableau 35 – Indice de popularité dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2 (scores individuels, moyennes, DS).....	308
Tableau 36 – Pourcentages de variantes standard produites par les maîtresses au T1 et au T2 (scores individuels, moyennes, DS) .....	316
Tableau 37 – Pourcentages de liaisons facultatives réalisées, de maintien de /R/ en position post-consonantique finale et dans la locution pa(r)ce que et de maintien de /l/ dans les pronoms clitiques il(s) et elle(s) produits par les maîtresses (scores individuels, moyennes, DS).....	317
Tableau 38 – Fréquences des interactions verbales et "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T1 (scores des paires, moyennes, DS).....	320
Tableau 39 – Fréquences des interactions verbales et "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T2 (scores des paires, moyennes, DS).....	324
Tableau 40 – Tableau de la variation en français oral (adapté de Gadet, 2003: 44).....	328
Tableau 41 – Sélection des variables sociolinguistiques en fonction de la classification de Gadet (2003) et de l'étude du corpus de Barbu (2000).....	330
Tableau 42 – Source des séquences non standard présentes dans la tâche de jugement d'acceptabilité..	336
Tableau 43 – Paires de séquences standard et non standard de la tâche de jugement d'acceptabilité.....	338
Tableau 44 – Pourcentages de jugements indéterminés au T1 et au T2.....	341
Tableau 45 – Jugements en faveur des variantes standard au T1 et au T2 (scores individuels, moyennes, DS).....	343

---

Tableau 46 – Mise en perspective des jugements et des productions standard en situation formelle et en situation informelle au T1 et au T2.....	348
Tableau 47 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l'âge .....	355
Tableau 48 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l'âge et du milieu social .....	356
Tableau 49 – Étude à grande échelle : pourcentages moyens de jugements indéterminés selon l'âge et le milieu social.....	357
Tableau 50 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon l'âge et le milieu social (DS).....	358
Tableau 51 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l'âge et du milieu social du père .....	360
Tableau 52 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon l'âge et le milieu social du père (DS).....	361
Tableau 53 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l'âge et du milieu social de la mère .....	362
Tableau 54 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon l'âge et le milieu social de la mère (DS) .....	363

## TABLE DES FIGURES

Figure 1 – Image d’un ours (Snodgrass & Vanderwart, 1980) .....	141
Figure 2 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	152
Figure 3 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens d’erreurs par omission selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	154
Figure 4 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens d’erreurs par remplacement selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	156
Figure 5 – Liaison obligatoire : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents cadres entre 2 et 6 ans .....	158
Figure 6 – Liaison obligatoire : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents ouvriers entre 2 et 6 ans .....	158
Figure 7 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	166
Figure 8 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens de liaisons non réalisées selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	168
Figure 9 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens d’erreurs par remplacement selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	171
Figure 10 – Liaison facultative : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents cadres entre 2 et 6 ans .....	172
Figure 11 – Liaison facultative : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents ouvriers entre 2 et 6 ans .....	172
Figure 12 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison juste selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	189
Figure 13 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison réalisée selon le milieu social entre 2 et 6 ans .....	193
Figure 14 – Effets de fréquence et décalage entre production et jugement de liaisons obligatoires .....	200
Figure 15 – Première étape du modèle développemental d’acquisition de la liaison obligatoire .....	205
Figure 16 – Deuxième étape du modèle développemental d’acquisition de la liaison obligatoire .....	206
Figure 17 – Première étape du modèle développemental d’acquisition de la liaison facultative .....	209
Figure 18 – Deuxième étape du modèle développemental d’acquisition de la liaison facultative .....	210
Figure 19 – Méthodologies mises en place dans l’étude longitudinale microsociologique .....	219
Figure 20 – Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle au T1 et au T2 .....	252
Figure 21 – Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle selon le milieu social au T1 et au T2 .....	254
Figure 22 – Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle selon le genre au T1 et au T2 .....	255
Figure 23 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 et au T2 .....	260
Figure 24 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle selon le milieu social au T1 et au T2 .....	261

Figure 25 – Trajectoires individuelles de T1 à T2 selon le milieu social (situation informelle) .....	262
Figure 26 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle selon le genre au T1 et au T2 .....	263
Figure 27 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation au T1 .....	264
Figure 28 – Pourcentages moyens de variantes standard produites selon la situation au T1 .....	265
Figure 29 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le milieu social au T1 ....	265
Figure 30 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le genre au T1.....	266
Figure 31 – Pourcentages moyens de variantes standard produites selon la situation au T2.....	267
Figure 32 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation au T2.....	268
Figure 33 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le milieu social au T2....	269
Figure 34 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le genre au T2.....	269
Figure 35 – Exemple de sociomatrice vierge .....	284
Figure 36 – Exemple de sociomatrice remplie .....	286
Figure 37 – Exemple de sociomatrice : émissions verbales au T2 .....	287
Figure 38 – Représentation bivariée des fréquences de proximité et de la "distance langage" des paires d'enfants au T1 .....	293
Figure 39 – Représentation bivariée des fréquences de proximité et de la "distance langage" des paires d'enfants au T2 .....	294
Figure 40 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires d'enfants au T1 .....	296
Figure 41 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires d'enfants au T2.....	297
Figure 42 – Représentation bivariée des scores d'intégration sociale dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1.....	301
Figure 43 – Représentation bivariée des scores d'intégration sociale dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2.....	304
Figure 44 – Représentation bivariée des scores de popularité dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 .....	306
Figure 45 – Représentation bivariée des scores de popularité dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2 .....	309
Figure 46 – Convergence des usages enfantins en situation informelle et usages des maîtresses .....	318
Figure 47 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T1 .....	322
Figure 48 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T2.....	325
Figure 49 – Test d'intuition proposé à des locuteurs adultes.....	334
Figure 50 – Pourcentages de jugements en faveur des variantes standard au T1 et au T2 .....	344
Figure 51 – Pourcentage de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social au T1 et au T2.....	345
Figure 52 – Pourcentages de jugements en faveur des variantes standard selon le genre au T1 et au T2 .....	346

Figure 53 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation formelle au T1 .....	349
Figure 54 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation formelle au T2 .....	350
Figure 55 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 .....	351
Figure 56 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2 .....	352
Figure 57 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social .....	359
Figure 58 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social du père .....	361
Figure 59 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social de la mère .....	363

# INTRODUCTION

S'attacher à l'étude de l'acquisition de la variation présuppose de définir ce que l'on entend par "apprendre la variation". En effet, dès leurs premiers mots, les enfants produisent diverses formes lexicales référant à un même concept. Par exemple, Menn & Matthei (1992) rapportent les différentes productions d'un enfant lorsque ce dernier veut parler de *tea*. Entre 16 et 18 mois, il produit des variantes telles que [ti], [di], [deɟ] ou encore [t<sup>w</sup>i]<sup>1</sup>. Ces auteurs avancent plusieurs sources susceptibles d'expliquer cette variation développementale : des fluctuations dans l'attention, une alternance temporaire entre une forme ancienne et une autre plus récemment acquise, un effet de l'insertion du mot dans un contexte linguistique particulier, une compétition entre plusieurs processus de simplification appliqués au même mot ou encore différentes façons de se représenter certains mots adultes sous leur forme canonique. Patterson (1992), qui a étudié l'usage de la variable sociolinguistique (-ing) chez des enfants de 4 à 8 ans, relève que ces derniers produisent plus de variantes de la variable que l'adulte. En effet, les travaux menés auprès d'adultes ont montré que (-ing) se déclinait sous la forme de deux variantes : la variante standard [ɪŋ] et la variante non standard [ɪn] (Labov, 1972 ; Trudgill, 1974). Dans les productions enfantines qu'elle a recueillies, Patterson (1992) remarque que, outre les deux variantes adultes, les enfants produisent d'autres variantes comme [nt], [ŋk], [nd], [m] et d'autres dans lesquelles aucune consonne finale n'est produite. Ainsi, au niveau développemental, il semblerait qu'"apprendre la variation" consiste à réduire l'éventail précoce des variantes en retenant seulement celles qui sont présentes dans l'input pour ensuite les utiliser en fonction du contexte linguistique et social. Pointant la proximité formelle entre certaines

---

<sup>1</sup> Signalons que ces observations ont conduit les auteurs à abandonner le *two lexicon model*, incapable de générer un *output* variable, en d'autres termes, d'expliquer les variations constatées. Ils se sont alors tournés vers des modèles connexionnistes pour rendre compte de l'acquisition.

variantes enfantines et certaines variantes sociolinguistiques, Ingram, Pittam & Newman (1985) suggèrent d'ailleurs que les variantes sociolinguistiques seraient un résidu hérité de la période d'acquisition.

L'objet de notre recherche est l'acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans. Pour mener à bien ce travail, nous avons choisi d'adopter une démarche interdisciplinaire mêlant sociolinguistique, psycholinguistique et éthologie. Rappelons brièvement que la sociolinguistique étudie les rapports entre les systèmes linguistiques et le fonctionnement de la société, et que la psycholinguistique propose des modèles des processus cognitifs mis en œuvre dans l'acquisition, le traitement et la production du langage. De son côté, l'éthologie étudie les comportements humains et non humains en situation habituelle de vie. L'interdisciplinarité de notre travail intervient principalement à deux niveaux : au niveau théorique et au niveau méthodologique.

Du côté de la sociolinguistique variationniste, nous retenons que l'hétérogénéité est une propriété fondamentale de tous les systèmes linguistiques et que son étude passe à travers le concept de variation. En outre, cette hétérogénéité est contrainte par des facteurs linguistiques et sociaux (Weinreich, Labov & Herzog, 1968). Dès sa naissance, l'enfant est donc confronté à différentes variétés d'une même langue qu'il va devoir apprendre ainsi que les facteurs qui déterminent leur emploi. De la psycholinguistique, nous retenons la nécessité de décrire l'acquisition en rendant compte de la dynamique développementale et des opérations de mémorisation et de généralisation en jeu. Enfin, de l'éthologie, nous retenons la mise en relation des relations sociales entretenues entre les individus et leurs comportements communicationnels, problématique proche de la sociolinguistique.

Au niveau méthodologique, et dans le sillage de la sociolinguistique variationniste, nous avons étudié les usages langagiers enfantins dans leur contexte social de production. Nous avons également fait appel à l'expérimentation, largement utilisée dans le domaine de la psycholinguistique, par le biais de tâches d'élicitation. Enfin, nous avons emprunté à l'éthologie des méthodes d'observation de groupes en situation habituelle de vie ayant déjà fait leurs preuves dans l'étude de groupes de jeunes enfants.

En bref, nous avons souhaité réduire la dichotomie entre la psycholinguistique, qui ignore souvent les aspects culturels et sociétaux, et la sociolinguistique, qui ne se préoccupe guère des habiletés cognitives et des processus d'acquisition. Malgré l'avancée conjointe de ces deux disciplines, leur rencontre ne s'est pas produite. Il

n'existe pas à ce jour de sociolinguistique développementale en tant que champ constitué et peu de travaux font état des processus d'acquisition des variétés d'une même langue en lien avec les contextes sociaux dans lesquels elles sont employées. Notre approche interdisciplinaire permettra donc de tendre un pont entre les deux domaines dans une perspective développementale. Plus précisément, c'est grâce aux théories basées sur l'usage (Kemmer & Barlow, 2000 ; Tomasello, 2003) que nous tenterons de mettre en relation les domaines de la psycholinguistique et de la sociolinguistique.

Dans le but de cerner la dynamique développementale des facteurs en jeu lors de l'acquisition des variables sociolinguistiques, nous avons mené deux études complémentaires : une étude transversale macrosociologique, qui permettra de tester l'impact de facteurs généraux de la variation et d'établir des repères développementaux fiables, et une étude longitudinale microsociologique, grâce à laquelle nous pourrions explorer précisément l'impact de facteurs plus particuliers de la variation, comme ceux relatifs au réseau social.

Conformément aux pratiques variationnistes, nous avons choisi de nous intéresser aux variables du niveau phonique, fréquentes dans le discours et aisément quantifiables. Dans un premier temps, nous avons porté notre attention sur la liaison facultative, variable sociolinguistique largement décrite chez l'adulte et qui, depuis les années deux mille, a suscité l'intérêt de chercheurs s'intéressant à l'acquisition. En outre, dans une perspective intégrative du processus d'apprentissage, nous confronterons l'acquisition des liaisons facultatives à celle des liaisons obligatoires, dont la forme est invariante dans le discours adulte et pour lesquelles un modèle développemental d'acquisition a été proposé dans le cadre des théories basées sur l'usage (Chevrot, Chabanal & Dugua, 2007a ; Chevrot, Dugua & Fayol, sous presse). Notre but est d'étendre ce modèle, à fondement psycholinguistique, à l'acquisition d'une variable sociolinguistique. Dans un second temps, nous examinerons d'autres variables, le /ʀ/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que* ainsi que le /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)*. Ces dernières ont également fait l'objet d'investigations chez l'adulte et l'enfant.

Cette thèse s'organise en trois parties dont nous précisons brièvement les contenus dans les lignes qui suivent. La première concerne notre cadre théorique et les deux

suivantes présentent les objectifs, les méthodes et les résultats d'une étude transversale macrosociologique et d'une étude longitudinale microsociologique.

Nous avons divisé la première partie, qui expose notre cadre théorique, en trois chapitres. Le premier concerne les travaux menés en sociolinguistique enfantine que nous aborderons dans une perspective chronologique, des années soixante à nos jours. À partir de cette revue de la littérature, que nous avons voulue exhaustive, nous rendrons compte des principaux résultats acquis en mettant en lumière les débats théoriques qui les sous-tendent. Dans le second chapitre, nous présenterons les différentes tentatives théoriques qui ont été proposées pour rendre compte des dispositifs cognitifs relatifs au traitement et à l'acquisition des formes linguistiques variables : les règles variables, l'apprentissage item par item et l'apprentissage à partir d'exemplaires. En outre, nous montrerons que les fondements de l'approche théorique basée sur l'usage sont favorables à un modèle de l'acquisition et du développement de la compétence sociolinguistique. C'est d'ailleurs dans le cadre de cette théorie que nous interpréterons les résultats de l'étude transversale macrosociologique en présentant les différentes étapes de l'acquisition des liaisons facultatives. Enfin, dans le troisième chapitre de notre cadre théorique, nous soulignerons l'importance de l'environnement langagier lors de la phase d'acquisition en résumant les travaux qui ont mis en évidence l'effet de la nature et de la quantité d'input reçu sur le développement.

La seconde partie présente l'étude transversale macrosociologique consacrée à l'acquisition des liaisons obligatoires et des liaisons facultatives entre 2 et 6 ans (observation des productions et des jugements d'acceptabilité enfantins sur ces liaisons). Après avoir annoncé nos objectifs, nous rendrons compte des connaissances déjà acquises sur la liaison chez l'adulte et l'enfant et exposerons le modèle d'acquisition des liaisons obligatoires basé sur l'usage de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse). Le troisième chapitre présentera la méthodologie générale de notre étude ainsi que les tests statistiques que nous avons appliqués à nos données. Les trois chapitres suivants, sur les productions et les jugements, exposeront de manière détaillée les tâches d'élicitation que nous avons employées ainsi que les résultats que nous avons obtenus. Enfin, dans le dernier chapitre de cette partie, nous discuterons nos résultats et proposerons une version étendue du modèle d'acquisition des liaisons obligatoires basé sur l'usage rendant compte des différences sociales observées à la fois en production et en jugement de liaisons obligatoires et facultatives.

Dans la troisième partie, qui concerne l'étude longitudinale microsociologique, nous expliciterons, dans un premier temps, nos choix méthodologiques au regard de nos objectifs. Dans un second temps, nous présenterons notre terrain d'enquête (une classe de maternelle) ainsi que les enfants impliqués dans l'étude. En outre, nous exposerons les traitements statistiques que nous avons mis en œuvre. Le troisième chapitre de cette partie présentera les trois variables sociolinguistiques étudiées en rappelant, pour chacune d'elles, l'état des connaissances sur leur fonctionnement chez l'adulte et l'enfant. Dans les chapitres suivants, nous nous attacherons à l'exposition détaillée des méthodologies et des résultats. Plus précisément, nous aborderons les usages sociolinguistiques enfantins dans deux situations de degrés de formalité différents (en situation formelle et en situation informelle), le réseau social dans le groupe de pairs et son influence sur les usages, l'influence du discours de la maîtresse et les jugements d'acceptabilité émis sur différentes variables sociolinguistiques du français.

Dans la conclusion finale, après une synthèse de nos principaux résultats, nous proposerons une réflexion sur des points qui se sont révélés fondamentaux dans notre travail : l'articulation entre les niveaux macro- et microsociologiques, l'approche basée sur l'usage comme dispositif d'apprentissage de la variation et la relation entre fréquence et interaction.

Soulignons enfin que, tout au long de notre développement, nous veillerons à établir des bilans et des discussions ponctuels dont l'objectif est de tisser des liens entre les différents résultats et des éléments théoriques.



# **PARTIE 1. L'ACQUISITION DES REGULARITES SOCIOLINGUISTIQUES : RESULTATS ET CADRES THEORIQUES**

## **CHAPITRE 1. La variation sociolinguistique chez l'enfant**

La sociolinguistique est une discipline relativement récente dont les premiers travaux datent du début des années soixante. Sa fondation en tant que discipline est marquée par la parution, en 1966, de l'ouvrage de Labov intitulé *The social stratification of English in New York City*, dans lequel l'auteur montre que les variations linguistiques individuelles relèvent d'une structure générale, sociale et stylistique. Ainsi, des facteurs extralinguistiques comme l'âge, le genre<sup>2</sup>, la position sociale, l'origine ethnique ou régionale, le statut et la densité des liens dans le groupe de pairs, la formalité de la situation de communication, etc. favorisent certains usages langagiers.

---

<sup>2</sup> À l'instar des chercheurs anglophones qui opèrent une distinction entre *sex* et *gender*, nous avons choisi d'utiliser le terme de genre pour référer à la catégorie dite du sexe. En effet, nous concevons le sexe comme une caractéristique biologique et le genre comme une élaboration sociale, culturelle et psychologique construite sur le sexe biologique. Cette construction sociale, le genre, qui ne s'acquiert qu'après la naissance du fait de la vie en société, est le facteur qui peut ou non influencer les usages langagiers. Pour une discussion sur la terminologie, voir, par exemple, Eckert & McConnell-Ginet (2003), McElhinny (2003) et Cheshire (2002).

Ces variations, attestées dans de nombreuses langues, touchent tous les niveaux de l'analyse linguistique : phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, lexique, etc. (pour une vue d'ensemble, voir Coupland & Jaworski, 1997). Les éléments linguistiques qui varient sont appelés variables et s'actualisent sous la forme de différentes variantes qui permettent au locuteur de disposer de plusieurs possibilités pour dire la même chose, les variantes étant « identical in referential or truth value, but opposed in their social and/or stylistic significance » (Labov, 1972: 271). Labov liste quatre propriétés qui, selon lui, sont fondamentales pour la caractérisation d'une variable :

First, we want an item that is frequent, which occurs so often in the course of undirected natural conversation that its behavior can be charted from unstructured contexts and brief interviews. Secondly, it should be structural: the more the item is integrated into a larger system of functioning units, the greater will be the intrinsic linguistic interest of our study. Third, the distribution of the feature should be highly stratified: that is, our preliminary explorations should suggest an asymmetric distribution over a wide range of age levels or other ordered strata of society. [...] On the one hand, we would like the feature to be salient, for us as well as for the speaker, in order to study the direct relations of social attitudes and language behavior. But on the other hand, we value immunity from conscious distortion, which greatly simplifies the problem of reliability of the data (Labov, 1972: 8).

En résumé, une variable, pour être étudiée en tant que telle, doit avoir une fréquence élevée, être intégrée à la structure linguistique, avoir une distribution stratifiée et échapper à la conscience du locuteur. Même si, comme nous l'avons dit, la variation touche tous les niveaux de l'analyse linguistique, les propriétés énoncées par Labov favorisent néanmoins largement le plan phonétique (Gadet, 1997). Notons d'ailleurs que la variation phonétique<sup>3</sup> a fait l'objet d'un plus grand nombre d'investigations que la variation syntaxique, par exemple, pour laquelle se pose plus souvent la question de l'équivalence sémantique et référentielle des variantes (Coveney, 1997 ; Lavandera, 1978) et celle de leur fréquence<sup>4</sup>. Enfin, alors qu'en phonétique, beaucoup de variables peuvent être interprétées selon la dichotomie présence *versus* absence d'une unité (par

---

<sup>3</sup> Dans cette partie, et dans le reste de notre thèse, nous parlerons de variation phonétique même si les travaux anglo-saxons que nous présentons utilisent, dans leur très grande majorité, le terme de *phonological variation* qui se traduit en français par variation phonologique. Une grande partie des travaux francophones qui se sont intéressés à ce type de variation utilisant le terme de phonétique, nous avons choisi de le conserver.

<sup>4</sup> La question de la fréquence des variantes syntaxiques peut aujourd'hui être contournée grâce aux avancées technologiques dont bénéficient les linguistes. Le stockage informatique des données permet en effet la constitution de grands corpus desquels peuvent être extraites quantité de variantes syntaxiques ou autres. À l'époque à laquelle Labov a défini les caractéristiques des variables sociolinguistiques, il ne disposait pas de tels moyens.

exemple, le /R/ post-consonantique final du français peut être présent – *quatre pièces* réalisé [katʁpjɛs] – ou absent – *quatre pièces* réalisé [katpjɛs]), en syntaxe le nombre de variantes possibles est très souvent supérieur à deux et ne se limite pas à leur présence ou absence<sup>5</sup>.

En accord avec l'objet de notre thèse, dans les sections suivantes, nous nous intéresserons exclusivement à la variation phonétique. Plus précisément, nous nous attacherons aux études qui ont abordé l'acquisition et l'usage enfantin des variables sociolinguistiques du niveau phonétique<sup>6</sup>. C'est avec un souci d'exhaustivité des travaux dans ce domaine et une perspective chronologique que nous aborderons la revue des études disponibles<sup>7</sup>. Nous nous limiterons, dans un premier temps, aux facteurs externes de la variation (âge, genre, milieu social, situation de communication, etc.) puisque ces derniers font l'objet de notre travail empirique. Nous aborderons également les facteurs internes (contexte distributionnel, catégorie grammaticale, etc.) dans le chapitre 2 concernant les dispositifs d'apprentissage de la variation. Enfin, signalons que nous avons conservé le système de notation des variables sociolinguistiques employé par les différents auteurs. Pour faciliter la lecture, nous avons constitué un index dans lequel toutes les variables phonétiques des auteurs citées *infra* sont répertoriées, explicitées selon la notation API et exemplifiées (*cf.* annexe 1, pages 416-425). Pour chacune des variables, le lecteur trouvera dans le texte un numéro entre crochets renvoyant à la position de la variable dans le tableau de l'index.

---

<sup>5</sup> Voir, par exemple, les formes multiples de l'interrogation en français (Armstrong, 2001 ; Coveney, 1997 ; Gadet, 1989).

<sup>6</sup> Pour la variation morphologique/grammaticale chez le jeune locuteur, voir, entre autres, Cheshire (1982a, 1982b), Ladegaard & Bleses (2003), Trudgill (1974) et Wolfram (1969).

<sup>7</sup> Nous avons volontairement exclu de notre revue de la littérature les études concernant le lien entre acquisition du langage et changement linguistique ainsi que ceux concernant l'acquisition du langage dans le cadre d'un mouvement géographique, par exemple dans le cas d'enfants migrants (Chambers, 1992 ; Eckert, 2000 ; Kerswill, 1996 ; Kerswill & Williams, 2000 ; Roberts, 1997b).

## 1. Les prémices : l'étude de Fisher

Avant même la naissance "officielle" de la sociolinguistique, Fisher (1958) s'est intéressé à deux actualisations de la variable (-ing) – la variante standard<sup>8</sup> [ing] et la variante non standard [in] – chez des enfants d'un village de Nouvelle-Angleterre (cf. [14], index page 418). Son étude est intéressante car d'une part, il a examiné les usages enfantins précoces – son échantillon se compose de 24 enfants âgés entre 3 et 10 ans – et d'autre part, il s'est attaché à l'observation de plusieurs facteurs extralinguistiques.

A partir de l'analyse d'une tâche de complétion d'histoire dont le début était donné par l'expérimentateur, Fisher (1958) observe que les filles utilisent significativement plus la variante standard [ing] que les garçons. Par ailleurs, en analysant le discours produit par deux garçons, l'un qualifié de "garçon modèle" (sérieux, faisant bien ses devoirs scolaires) et l'autre de "garçon typique" (espiègle, chahuteur), il remarque que le premier réalise davantage la variante standard que le second. Il note également une différence dans l'usage des variantes en fonction du milieu social, tout en précisant toutefois qu'il ne s'agit que d'une tendance au niveau statistique. Concernant la situation de communication, ses analyses sont plus globales. Il note que la fréquence des variantes standard du "garçon modèle", âgé de 10 ans, augmente au fur et à mesure que croît la formalité de la situation d'enquête<sup>9</sup> et remarque que, pour la plupart des enfants, la fréquence des variantes standard décroît durant la période de récit. L'auteur explique cette dernière observation par le fait que, progressivement, les enfants se détendent et s'accoutument à la situation.

En résumé, les travaux de Fisher (1958) montrent que le choix entre [ing] (variante standard) et [in] (variante non standard) est conditionné par le genre, le milieu social, la personnalité et la disposition (tendu / relaxé) de l'enfant ainsi que par la formalité de la

---

<sup>8</sup> Nous utilisons le terme de standard pour référer à « toute forme de langue qui fonctionne comme norme de référence, parce que reconnue dans une communauté linguistique en tant qu'étalon de correction » (Knecht, 1997 : 194). L'acception dans laquelle nous employons ce vocable renvoie également à ce que Bourdieu (1982, 1983) appelle langue légitime. Il s'agit de la langue prescrite sur le terrain scolaire, celle qui est valorisée dans les milieux institutionnels.

<sup>9</sup> Cette observation a été faite à partir de l'analyse de trois situations dont le degré de formalité, selon l'auteur, va *decrecendo* : complétion d'histoire, réponses à un questionnaire et interview informelle.

situation de communication. Même si l'auteur a procédé à l'analyse des productions d'un échantillon d'enfants d'âges très éloignés<sup>10</sup>, ses premiers résultats nous semblent majeurs puisqu'ils seront souvent confirmés par les études qui lui ont succédé. Enfin, il se distingue des études que nous présentons dans les sections suivantes car sa recherche ne se situe pas en référence à celles menées auprès de locuteurs adultes et par là, il ne cherche pas à retrouver chez l'enfant les régularités observées chez l'adulte. Son approche, pionnière dans le domaine, que l'on pourrait qualifier de non-adultocentriste, présente cependant l'écueil d'être seulement descriptive. Nous verrons dans la section suivante que, très tôt, Labov (1964) a proposé un modèle développemental dans lequel il propose des hypothèses sur le dynamisme d'acquisition de l'anglais standard.

## **2. Le modèle d'acquisition de l'anglais standard (Labov, 1964)**

Le premier à s'être intéressé à l'acquisition dans le cadre de la théorie sociolinguistique est Labov (1964). Le but qu'il poursuivait alors était d'observer le développement de la construction des normes adultes chez de jeunes locuteurs new-yorkais. Ainsi, il a comparé les performances de 58 enfants et adolescents, âgés de 8 à 19 ans et répartis en cinq groupes d'âge, à celles des adultes de leur communauté afin d'établir à partir de quel moment les premiers acquéraient les normes des seconds. Signalons toutefois que les performances adultes et enfantines considérées par l'auteur correspondent à un indice composite qui résume, sans les distinguer, l'usage et l'évaluation de plusieurs variables phonétiques<sup>11</sup>. Cet indice mêle des données issues de discours produits dans différentes situations (formelle et informelle), de l'évaluation subjective des variantes ainsi que d'un test d'auto-évaluation.

Ayant calculé un pourcentage de réponses conformes aux normes adultes pour chaque groupe d'âge, Labov observe que plus l'âge augmente, plus les enfants s'approchent des normes adultes. Il en déduit alors que le pourcentage global des cas dans lesquels les enfants suivent les régularités prédominantes de la communauté adulte augmente progressivement tandis qu'ils approchent eux-mêmes du statut d'adulte.

---

<sup>10</sup> Bien que Fisher (1958) ait considéré l'âge des enfants pour constituer son échantillon – il a en effet recueilli les productions de 24 enfants répartis équitablement selon le sexe en deux groupes d'âge (3-6 ans et 7-10 ans) –, il n'a pas exploré l'évolution des usages en fonction de ce facteur.

<sup>11</sup> Labov n'est pas très explicite quant aux variables étudiées. Il annonce que « five chief phonological variables were measured throughout the various styles and various social groups in the New-York City population » (Labov, 1964: 81). Toutefois, il en nomme seulement deux : (th) et (r) (cf. [19] et [20], index page 420).

Finalement, Labov (1964: 91-93) propose un modèle développemental de l'acquisition de l'anglais standard oral qui comporte 6 étapes. À notre connaissance, ce modèle est la première tentative qui introduise une théorisation développementale dans le domaine sociolinguistique. Nous nous restreindrons ici à la présentation des quatre premières étapes qui couvrent les périodes de l'enfance et de l'adolescence<sup>12</sup>.

Étape 1 : *la grammaire de base (avant 5 ans)*

Cette première étape correspond à la maîtrise des règles grammaticales et du lexique de base de l'anglais parlé ; elle est dominée par l'influence du discours des parents<sup>13</sup>.

Étape 2 : *le vernaculaire (entre 5 et 12 ans)<sup>14</sup>*

L'enfant apprend le dialecte local au contact de ses pairs. L'influence du discours des parents est alors supplantée par celle du groupe de pairs.

Étape 3 : *la perception sociale (début de l'adolescence)*

Même si l'enfant utilise toujours, et uniquement, le vernaculaire du groupe de pairs, il devient peu à peu conscient de sa signification sociale en étant au contact avec d'autres variétés. Dès 14-15 ans, les enfants montrent des patrons d'évaluation sociale semblables à ceux des adultes.

Étape 4 : *la variation stylistique (fin de l'adolescence)<sup>15</sup>*

L'adolescent commence à apprendre à modifier son discours en utilisant les formes standard en situation formelle.

D'après le modèle esquissé par Labov (1964), il apparaît que les enfants, jusqu'à la fin de l'adolescence, sont des locuteurs monostyles. Avant 5 ans, ils seraient monostyles dans le dialecte utilisé dans leur milieu familial pour ensuite devenir monostyles dans le dialecte favorisé au sein du groupe de pairs. Ce ne serait qu'après avoir pris conscience de la valeur sociale attribuée aux variantes linguistiques (*cf.* étape 3) qu'ils

---

<sup>12</sup> Les deux dernières étapes concernent les locuteurs adultes. Labov précise toutefois que bon nombre d'entre eux achèvent leur acquisition à l'étape 4. L'étape 5 (le standard constant) suppose une capacité à maintenir le standard aussi longtemps que nécessaire. Les locuteurs de *middle-class* sont principalement ceux qui acquièrent cette habileté. L'étape 6 (l'éventail complet) révèle quant à elle une acquisition complète ou quasi-complète de l'éventail stylistique permettant une adaptation à tous les types de situations. Cette étape, d'après Labov, est atteinte par les locuteurs de niveau universitaire qui portent une attention particulière à leurs discours.

<sup>13</sup> Labov (1972b ; 1976) précise que c'est entre 2 et 3 ans que les expériences linguistiques des enfants sont dominées par l'exemple de leurs parents.

<sup>14</sup> Labov (1972b ; 1976) situe l'étape de vernaculaire entre 4 et 13 ans.

<sup>15</sup> Labov (1972b ; 1976) établit à 16-17 ans l'âge auquel la variation stylistique est maîtrisée.

deviendraient capables de faire varier leurs usages dialectaux et standard en fonction du degré de formalité de la situation. En outre, il nous semble surprenant que certains acquis de la première étape – dialecte plus ou moins standard selon le milieu familial – se retrouvent complètement "balayés" lors de la confrontation au groupe de pairs. Labov (1964 ; 1972 ; 1976) ne semble alors pas envisager la co-existence de deux dialectes dans les usages enfantins alors qu'il la conçoit pour les locuteurs adultes : « [...] il n'existe pas de locuteurs à style unique » (Labov, 1976: 288).

Même si Labov (1964) n'a pas intégré le facteur classe sociale à son modèle, il a cependant observé que le rythme d'acquisition des normes sociolinguistiques (normes favorisant le standard) était différent selon le milieu. Toujours à partir de l'indice composite utilisé dans sa publication de 1964, qui correspond au pourcentage de réponses manifestant la reconnaissance des normes de prestige des adultes, Labov observe que le rythme d'acquisition<sup>16</sup> des normes sociolinguistiques entre 8 et 19 ans est socialement stratifié :

Children of upper-middle-class families start higher on the scale and show a more complete response to sociolinguistic norms than lower-middle-class children, and so on down the line (Labov, 1972: 139).

Entre 8 et 13 ans, les enfants de la petite bourgeoisie "partent de plus haut" que les enfants du sous-prolétariat et de la classe ouvrière. Cette tranche d'âge correspond à l'étape 2 du modèle (*le vernaculaire*), étape durant laquelle, selon Labov, les enfants sont des locuteurs monostyles du dialecte du groupe de pairs et n'ont pas encore conscience de la valeur sociale des différents usages (*cf.* étape 3). Si des différences sociales sont observées dès 8 ans, nous pouvons alors nous demander à quoi elles peuvent être imputées. Nous avancerons ici deux hypothèses. La première serait que le vernaculaire du groupe de pairs n'est pas le même pour tous les enfants. Ainsi, les différences sociales observées entre les enfants des deux milieux résulteraient des différents vernaculaires employés au sein des différents groupes de pairs. La seconde hypothèse, quant à elle, consiste à considérer que les enfants acquièrent le vernaculaire en plus de l'usage hérité du milieu familial (*cf.* étape 1). Dans ce cas là, les enfants de la

---

<sup>16</sup> Labov (1976) examine le rythme d'acquisition des normes sociolinguistiques au niveau développemental mais il n'observe pas les mêmes enfants à différents moments de leur existence ; ses observations ne sont pas longitudinales. Pour déterminer le rythme d'acquisition d'un âge à un autre, il observe le comportement linguistique d'enfants à un certain âge et le relie à celui de leur frère ou de leur sœur d'un âge plus avancé. Cette remarque méthodologique conduit à relativiser ses conclusions quant au rythme d'acquisition des normes sociolinguistiques.

petite bourgeoisie, confrontés à un usage plus normé dans leur milieu familial que les enfants de la classe ouvrière, manifesteraient une meilleure connaissance des normes de prestige adultes. Cette dernière hypothèse, soulignons-le, va à l'encontre du modèle labovien qui suggère que les jeunes locuteurs sont monostyles. En effet, durant l'étape 2, les usages familiaux acquis lors de l'étape 1 pourraient coexister avec les usages du groupe de pairs. Ajoutons enfin que, malgré les différences sociales observées, tous les enfants, quel que soit leur milieu, vont dans la même "direction", c'est-à-dire vers une reconnaissance accrue des normes prestigieuses (le standard).

Le modèle d'acquisition de l'anglais standard présenté par Labov (1964 ; 1972 ; 1976) postule donc que les jeunes locuteurs sont monostyles jusqu'à l'adolescence. Par ailleurs, il suppose que la prise de conscience de la signification sociale des usages (*cf.* étape 3, vers 14-15 ans) précède la capacité à modifier son discours dans les situations formelles. De ce fait, Labov situe à 16-17 ans l'âge auquel les locuteurs sont capables de faire varier leur usage des variantes standard en fonction de la formalité<sup>17</sup> (*cf.* étape 4). Indirectement, il laisse entendre également que, dès 8 ans, des différences sociales sont déjà en place et pré-existent à la perception de la signification sociale des variantes. Enfin, le modèle suppose que tous les enfants apprennent, avant 5 ans, une même "grammaire de base" et que tous acquièrent le vernaculaire plus tardivement au contact du groupe de pairs.

Même si ce modèle a souvent été remis en question par la suite, il a initié tout un champ de recherche : celui de l'acquisition de la compétence sociolinguistique. Nous regrettons cependant que Labov n'ait pas exploré plus avant ce domaine de recherche, puisque, à ce jour, il n'a pas étayé davantage son modèle. Dans ce domaine, comme dans d'autres, l'influence de ses travaux sur les recherches ultérieures reste manifeste comme nous le verrons dans le deuxième chapitre de cette partie consacré aux dispositifs d'apprentissage et de traitement de la variation.

---

<sup>17</sup> Dans une publication ultérieure, Labov revient sur ses travaux de 1964 et concède que les manifestations d'une adaptation stylistique peuvent apparaître plus précocement : « 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, 2001a: 418).

Comme nous l'avons déjà dit, nous aborderons, dans les sections suivantes, les études sociolinguistiques enfantines dans une perspective chronologique. Nous avons ainsi divisé ce champ de recherche en deux périodes. La première période couvre les travaux menés dans les années soixante-dix et quatre-vingt, période durant laquelle les productions enfantines étaient perçues à l'aune des régularités établies chez les adultes. La seconde période, dans laquelle la perspective développementale est plus manifeste, concerne les travaux conduits à partir des années quatre-vingt-dix jusqu'à aujourd'hui.

### **3. Les études sociolinguistiques enfantines à la suite de Labov (1964) : l'enfant perçu à l'aune des régularités observées chez les adultes**

Jusqu'aux années quatre-vingt, les études sociolinguistiques menées auprès de jeunes locuteurs se sont attachées à observer l'usage ou l'évaluation des variantes sociolinguistiques en référence aux acquis sur les régularités mises au jour chez les adultes. La perspective développementale n'est pas posée ouvertement – à l'exception toutefois de Romaine (1984) –, l'objectif étant de déterminer à partir de quel âge les patrons sociolinguistiques observés chez les locuteurs adultes se mettent en place. Certaines études ont cependant examiné différentes classes d'âge et donnent ainsi, de manière indirecte, un aperçu du développement des régularités sociolinguistiques. Notons enfin que ces études – à l'exception de Romaine (1984) et Ingram, Pittam & Newman (1985) – ne se sont pas intéressées à des enfants de moins de 10 ans, la plupart des résultats concernant des sujets âgés de 10 à 15 ans.

Dans les sections suivantes, nous présenterons les résultats d'études sociolinguistiques marquantes, menées auprès d'enfants, en nous focalisant sur les trois facteurs sociaux les plus explorés : le milieu, le genre et la situation de communication. Nous aborderons ensuite les résultats concernant l'évaluation des variantes linguistiques.

### 3.1. L'usage des variables sociolinguistiques

#### 3.1.1. Le milieu social comme facteur de variation

L'influence du milieu social sur la production des variantes phonétiques est celle qui, nous semble-t-il, a suscité le plus d'intérêt. Dès 1977, Macaulay, dans une enquête menée auprès de jeunes locuteurs de Glasgow (Écosse), a observé que la production des cinq variables phonétiques (i), (u), (a,) (au) et (gs) était soumise à variation diastratique (cf. [22] [23] [24] [25] [26], index page 421). À partir de l'étude des productions de 32 enfants âgés de 10 et 15 ans répartis en quatre classes sociales, il note une influence du milieu dans chacun des deux groupes d'âge : à 10 ans et à 15 ans. En effet, plus le milieu social d'origine est élevé et plus les variantes standard sont produites. Cet effet a d'ailleurs été retrouvé dans une autre étude menée en Écosse sur deux autres variables consonantiques – (t<sup>18</sup>) et (ng<sup>19</sup>) (cf. [35] [36], index page 422) – auprès de garçons de 11 ans (Reid, 1978), et sur la variable (θ) (cf. [17] [32], index pages 419 et 422) en Australie chez des enfants de 10 ans (Ingram *et al.*, 1985 ; Martino, 1982).

Au vu de ces résultats, il apparaît que la variation diastratique se manifeste au moins dès 10 ans. De plus, toutes ces études ont confirmé la même tendance, à savoir que les variantes standard sont davantage utilisées par les enfants grandissant dans un milieu favorisé. Rappelons que ce patron suit celui observé par de nombreuses études menées auprès de locuteurs adultes (voir, entre autres, Labov, 1972, 1976 ; Trudgill, 1974, 1997 ; Wolfram, 1969).

---

<sup>18</sup> La variable notée (t) chez Reid (1978) est la même que celle notée (gs) chez Macaulay (1977). Il s'agit de la variation qui affecte /t/, tantôt réalisé avec une occlusive alvéolaire – [t] – tantôt réalisé avec une occlusive glottale – [ʔ] –.

<sup>19</sup> Nous conservons ici le système de notation de la variable linguistique (ng) utilisé par l'auteur. Rappelons toutefois que cette variable est la même que celle notée (ing) chez Fisher (1958), Romaine (1984), Patterson (1992) et Roberts (1994). Cette variable se décline en deux variantes : l'occlusive nasale vélaire [ŋ] et l'occlusive nasale alvéolaire [n].

### 3.1.2. Le genre comme facteur de variation

Pendant cette première période de la sociolinguistique enfantine, l'effet du facteur genre a été peu étudié et les résultats divergent. Macaulay (1977) observe que c'est seulement à partir de 15 ans que l'emploi des cinq variables de son étude varie selon le genre. Les filles, comme les femmes d'ailleurs, utilisent davantage les variantes standard que les garçons. A Edinburgh (Écosse), Romaine (1984), quant à elle, observe une différenciation selon le genre dès 6 ans. Les jeunes garçons produisent plus les variantes non standard des variables (gs) (i) (au) (th) et (a) que les fillettes de leur âge (*cf.* [41] [42] [43] [44] [45], index page 424). L'auteure souligne néanmoins que cet effet ne concerne pas toutes les variables de son étude (la variable (ing)<sup>20</sup> ne présente pas une telle régularité) et qu'il n'est pas significatif sur le plan statistique. Elle réanalyse cependant les données récoltées par Macaulay (1977), en isolant les jeunes locuteurs de 10 ans de la classe III (ceux dont le père est ouvrier, conducteur de train, couvreur ou cantonnier), pour comparer leurs productions avec celles de son échantillon d'enfants de milieu social similaire et observe les mêmes tendances que dans son étude pour les variantes non standard des variables (gs) (i) (au) (u) et (a), les garçons en produisant davantage que les filles (*cf.* [26] [22] [25] [23] [24], index page 421).

Enfin, Ingram *et al.* (1985) ne notent aucun effet du facteur genre sur la réalisation de la variable (θ) chez 97 enfants âgés de 5;8 à 9;5 (*cf.* [17], index page 419).

D'après les résultats exposés ci-dessus, l'effet du genre, dont l'expression est très irrégulière, se manifesterait précocement, dès 6 ans (Romaine, 1984) et coïnciderait avec la tendance notée chez les locuteurs adultes : les femmes et les petites filles produisent davantage de variantes standard que les hommes et les jeunes garçons (Labov, 1972, 1976 ; Trudgill, 1974, 1997 ; Wolfram, 1969).

---

<sup>20</sup> *cf.* [46], index page 424.

### 3.1.3. La situation de communication comme facteur de variation

Dès 1973, Ervin-Tripp résume les résultats d'études antérieures sur l'usage de l'*African American Vernacular English* (AAVE). Elle montre que la situation de communication influence la sélection des variantes standard dans le discours enfantin.

We have learned that the frequency of standard features may increase when (a) the child is role-playing doctor or teacher (30), (b) the child is in the schoolroom or being interviewed by an authority figure (25), (c) the child is interviewed alone rather than in a group (37), (d) the interviewer uses only Standard English rather than variable speech (58) (Ervin-Tripp, 1973: 269)<sup>21</sup>.

Soulignons toutefois que les âges des enfants concernés par les recherches citées par Ervin-Tripp (1973) couvrent la période de la préadolescence (c'est-à-dire entre 9 et 13 ans).

D'autres variétés de l'anglais ont fait l'objet d'enquêtes examinant l'influence de la situation de communication dans un cadre méthodologique plus représentatif de l'approche variationniste. À partir de quatre situations de degrés de formalité décroissants – lecture, interview formelle avec le chercheur, interview moins formelle avec deux amis et le chercheur, jeu avec les pairs sans la présence du chercheur –, Reid (1978) observe que 16 jeunes écossais de 11 ans font varier leur usage des variantes en fonction du contexte de l'échange. Ainsi, plus la situation est formelle et plus ces locuteurs emploient de variantes standard.

Ce résultat est également observé par Macaulay (1977) qui, en comparant une tâche de lecture à voix haute et le discours produit lors d'un entretien avec le chercheur, relève qu'à 10 et 15 ans les enfants produisent davantage les variantes standard de (i) et (gs) en situation de lecture (cf. [22] [26], index page 421).

---

<sup>21</sup> Dans le texte d'Ervin-Tripp (1973), les chiffres entre parenthèses correspondent aux références bibliographiques suivantes, présentées ici de la même manière que l'auteure :

(30) : Kernan, Claudia M. "Language Behavior in a Black Urban Community." *Monographs of the Language-Behavior Laboratory*, n°2. Berkeley: University of California, 1969.

(25) : Houston, Susan. "A Sociolinguistic Consideration of the Black English of Children in Northern Florida." *Language* 45 (1969): 599-607.

(37) : Labov, W.; Cohen, P.; Robins, C.; and Lewis, J. *A study of the Non standard English of Negro and Puerto Rican speakers in New-York City*. Final report, OE-6-10-059. Columbia University, New York City, 1968.

(58) : Williams, F., and Naremore, Rita C. "On The Functional Analysis of Social Class Differences in Modes of Speech." *Speech Monographs* 36 (1969): 77-101.

Romaine (1984), quant à elle, compare la production des variables (gs) (ing) et (i) en situation de lecture et d'interview (*cf.* [41] [46] [42], index page 424). Elle observe que, dès 10 ans, les enfants sont capables de sélectionner davantage de variantes standard dans la situation appropriée. Ses résultats confortent les premières observations de Reid (1978) et Macaulay (1977). Elle les interprète en faisant l'hypothèse que les enfants de 10 ans ont conscience que l'usage des variantes non standard n'est pas approprié à la lecture.

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).

Les observations de ces études vont toutes dans le même sens et confirment les résultats des études menées auprès d'adultes : plus le degré de formalité de la situation est élevé, plus les locuteurs sélectionnent les variantes standard (Labov, 1972, 1976 ; Trudgill, 1974, 1997 ; Wolfram, 1969). Enfin, soulignons que c'est à partir de l'âge de 10 ans qu'une sensibilité à la situation est relevée (Macaulay, 1977 ; Romaine, 1984) alors que Labov (1964) la situait plus tardivement dans le développement (à la fin de l'adolescence, *cf.* étape 4 du modèle d'acquisition de l'anglais standard).

### **3.2. L'évaluation des variables sociolinguistiques**

Durant cette période qui marque le début d'un intérêt pour la sociolinguistique enfantine, c'est à nouveau Labov (1964) qui, le premier, pose un jalon situant les premières manifestations de la conscience de la valeur sociale des variantes. Selon lui, c'est au début de l'adolescence (*cf.* étape 3 du modèle d'acquisition de l'anglais standard), lorsque l'enfant entre de plus en plus fréquemment en contact avec les différentes variétés linguistiques, que se manifestent des patrons d'évaluation conformes à ceux des adultes. Rappelons que Labov (1972) considère que l'évaluation des adultes se caractérise par une uniformité sociale des jugements qui contraste avec la stratification sociale des usages.

A partir de l'écoute d'extraits d'interviews comportant les cinq variables phonétiques (i), (u), (a,) (au) et (gs) (*cf.* [22] [23] [24] [25] [26], index page 421), Macaulay (1977) a demandé à des informateurs, âgés de 15 ans, de déterminer le milieu

social et la profession de chacun des habitants enregistrés<sup>22</sup>. Il observe que les dispositions des jeunes filles pour l'évaluation sont semblables à celles des adultes, ce qui n'est pas le cas pour les garçons de cet âge. Il semblerait alors – et c'est l'hypothèse formulée par l'auteur – que les garçons aient moins conscience des valeurs sociales adultes que les jeunes filles.

Lafontaine (1986), quant à elle, a mené une grande enquête auprès de 123 élèves, répartis en quatre groupes d'âge (8 ans, 12 ans, 14 ans et 18 ans), issus de milieux sociaux diversifiés et scolarisés dans la région de Liège (Belgique). Son objectif était d'examiner les attitudes des jeunes locuteurs belges vis-à-vis de traits régiolectaux et sociolectaux. Les variables proposées à l'évaluation des enfants proviennent de différents niveaux linguistiques : l'accent (accent régional *versus* accent légitime, selon la terminologie de Lafontaine), le lexique ("ça ne m'intéressait plus" *versus* "ça m'emmerdait"), la syntaxe ("savoir ce que" *versus* "savoir qu'est-ce que"), la phonétique (/il/ *versus* /i/) et les liaisons facultatives ("c'est\_un ami" *versus* "c'est / un ami"). A partir d'entretiens individuels comportant différents types de tâches – questions ouvertes, questions fermées, jugements d'acceptabilité sur des paires de variantes, auto-évaluation, etc. – elle aboutit à la conclusion suivante :

Incontestablement, les enfants, même très jeunes, ont conscience que la chose linguistique est soumise à un certain nombre de règles ou de normes (Lafontaine, 1986: 79).

Cette précocité des jugements normatifs se manifeste dès 8 ans. Cependant, même si les enfants produisent des discours dans lesquels apparaissent des marques de jugements normatifs du type "bien parlé"/"mal parlé", Lafontaine (1986) souligne que ces marques ne sont pas fondées sur les mêmes critères que l'adulte. En effet, elles renvoient, chez les enfants, à la valeur de vérité ou à la politesse de l'énoncé évalué<sup>23</sup>. Par exemple, 90% des enfants de 8 ans de son échantillon rejettent l'énoncé "il a craché à la figure de son père" car il va à l'encontre de leur sens moral. C'est seulement à partir de 12 ans que se manifestent les premières justifications des normes linguistiques en fonction du contexte et de l'interlocuteur. C'est aussi à cet âge-là que les jugements des enfants sur

---

<sup>22</sup> La technique utilisée ici est celle initiée par Labov (1966 ; 1976) à New-York et qu'il nomme *test de réaction subjective*. Cependant, contrairement à la méthodologie labovienne, ici, les sujets n'avaient pas à placer les locuteurs sur une échelle d'aptitude professionnelle, ils répondaient à une question ouverte et l'expérimentateur notait la réponse.

<sup>23</sup> Romaine (1984), en étudiant le discours d'une fillette de 10 ans, note également que la conscience de la valeur sociale des usages se manifeste au travers de termes comme "poli" ou "grossier".

l'accent régional sont négatifs et qu'ils privilégient les variantes standard. Il en va de même en ce qui concerne les différentes variables sociolectales soumises à l'évaluation : dès 12 ans, les enfants identifient comme « plus prestigieuses » ou « plus correctes » (Lafontaine, 1986: 84) les variantes standard. Selon l'auteure, le discours normatif prescriptif émanant de l'institution scolaire inculquerait aux élèves un système de règles communes valorisant les variantes standard en rendant progressivement leurs jugements conformes à ceux des adultes.

Enfin, Lafontaine (1986) a observé le lien entre les attitudes des élèves et leur genre ainsi que leur milieu social d'origine. Concernant l'effet du genre, aucun résultat clair et marqué n'émerge. En effet, d'un sous-échantillon à l'autre, elle observe des tendances différentes : selon les variables, les filles préfèrent les variantes standard ou les variantes non standard. Pour expliquer cette instabilité des résultats, elle avance l'idée d'interactions complexes entre le genre et d'autres caractéristiques de l'individu. Lafontaine (1986) n'explore cependant pas plus avant cette hypothèse, la structure de son échantillon ne le lui permettant pas. Même si l'auteure note une uniformité globale des attitudes envers les traits régiolectaux et sociolectaux, elle constate également que, chez les enfants de milieu peu favorisé, la capacité à appliquer des critères d'évaluation linguistiques – et non moraux ou comportementaux – apparaît plus tardivement.

Dans le contexte très différent de l'anglais australien, Martino (1982) examine également les jugements de dix garçons de 10 ans, répartis en deux milieux sociaux – *working class* et *lower middle class* –, vis-à-vis de la variable consonantique /θ/ (cf. [32], index page 422). Elle conclut que les enfants des deux milieux ont conscience de la valeur sociale prestigieuse attribuée à la réalisation [θ]. Malgré cette conscience, les enfants de la *working class* déclarent cependant préférer – et utilisent catégoriquement, à l'exception d'un seul individu – la variante non standard [f] car ils estiment qu'elle leur est plus familière. Ce résultat est à rapprocher de l'étude de Trudgill (1975), menée à Norwich (Angleterre), dans laquelle l'auteur observe que les hommes de la *working class*, tout en reconnaissant la valeur prestigieuse de la variante standard de la variable (ng), préfèrent néanmoins la variante non standard (cf. [48], index page 424). A partir de l'analyse de résultats issus d'un test d'auto-évaluation, Trudgill (1975) conclut que cette préférence pour les variantes non prestigieuses seraient le fait de normes cachées, inavouables et inactives face à l'enquêteur, manifestant la loyauté vis-à-vis du groupe d'origine.

Finalement, les études que nous venons de présenter situent, comme Labov (1964), l'identification et la reconnaissance des formes standard au début de l'adolescence. Les travaux de Lafontaine (1986) et de Martino (1982) ont montré que, dès 10-12 ans, les enfants étaient capables de manifester leur conscience de la valeur sociale des variantes (connaissance et reconnaissance du prestige des variantes standard) et ce, quels que soient leur milieu social d'origine et leur genre<sup>24</sup>. Cette préférence pour les variantes standard est en outre attestée chez les locuteurs adultes (Labov, 1972, 1976). D'autre part, il est également intéressant de noter que la disposition à apprécier les formes non standard en usage dans le groupe d'origine se manifeste également à 10 ans.

### **3.3. Bilan des études menées à la suite de Labov (1964)**

Cette revue sur les premières études examinant l'influence des facteurs extralinguistiques – milieu social, genre et situation de communication – suggère que l'effet du milieu social sur la production des variantes phonétiques se manifeste au moins dès 10 ans (Ingram *et al.*, 1985 ; Macaulay, 1977 ; Martino, 1982), tout comme celui de la situation de communication (Macaulay, 1977 ; Romaine, 1984). L'effet du genre apparaîtrait plus précocement, dès 6 ans<sup>25</sup>, comme l'établit l'étude sur six variables phonétiques de l'anglais menée par Romaine (1984). Dans ces trois cas, les tendances observées sont semblables à celles établies chez l'adulte : davantage de variantes standard parmi les locuteurs de classe favorisée, lors de situations formelles et chez les filles. Enfin, l'évaluation des variables sociolinguistiques présente des résultats conformes à ceux notés chez l'adulte dès 10-12 ans (Lafontaine, 1986 ; Martino, 1982).

Dans la section suivante, nous poursuivons notre revue des travaux qui ont examiné l'effet des facteurs extralinguistiques sur l'usage enfantin des variables sociolinguistiques. Nous verrons toutefois, qu'à partir des années quatre-vingt-dix, les démarches ne se bornent pas à rechercher chez l'enfant les premières manifestations des régularités établies chez l'adulte. À ce souci pour la datation biographique des régularités s'ajoute en effet un intérêt pour le sens et la dynamique du développement de la compétence sociolinguistique.

---

<sup>24</sup> Rappelons que Macaulay (1977) observe une différence dans l'évaluation selon le genre seulement à 15 ans.

<sup>25</sup> Rappelons toutefois que l'étude menée par Ingram, Pittam & Newman (1985) n'observe aucun effet du genre sur la production de (θ) chez des enfants âgés de 5;8 à 9;5.

## 4. Les études sociolinguistiques enfantines à partir des années 1990 : premières préoccupations développementales

Nous situons le début de cette seconde étape de la sociolinguistique infantine à l'année 1984, date à laquelle Romaine a publié l'ouvrage *The Language of children and adolescents : the acquisition of communicative competence*. Dans cet ouvrage, l'intérêt de l'auteure pour le développement se manifeste à travers son choix d'étudier les usages sociolinguistiques d'enfants de trois tranches d'âge consécutives (6, 8 et 10 ans). Mais c'est surtout à partir des années quatre-vingt-dix que des recherches dans ce sens se sont développées. D'une part, est apparu le souci d'observer les usages enfantins dans des tranches d'âge plus précoces tout en étendant l'exploration des facteurs extralinguistiques de la variation. Outre l'exploration des facteurs dits "classiques" (milieu social, genre, situation de communication), des auteurs se sont attachés à rechercher l'influence éventuelle du groupe de pairs. D'autre part, durant cette même période, sont apparus les premiers débats théoriques concernant l'acquisition des patrons de variation et le développement de la compétence sociolinguistique, comme nous le verrons dans le chapitre suivant consacré aux dispositifs d'apprentissage.

Aborder le développement de la variation sociolinguistique infantine implique de questionner les raisons du dynamisme sous-jacent aux changements qui surviennent avec l'âge. En ce sens, il nous semble nécessaire, avant tout, de définir les plans d'analyse de l'étude développementale du langage. Nous nous appuyons pour cela sur les trois plans avancés par Espéret (1990) qui, comme le souligne l'auteur, sont « différents, bien que hiérarchiquement emboîtés » (Espéret, 1990: 219). Les trois plans sont les suivants :

### **a) Plan des performances spécifiques à chaque niveau de développement**

La première tâche [...] consiste en effet à définir de façon précise ce que l'enfant peut faire avec le langage à chaque âge. [...] La caractérisation de ces performances doit permettre d'identifier clairement ce qui change et ce qui perdure d'une étape du développement à une autre.

### **b) Plan du modèle qui sous-tend les fonctionnements observés**

Pour dépasser la description émiétée des performances spécifiques d'un niveau, le chercheur fait l'hypothèse que celles-ci sont le produit de règles plus générales qui constituent un modèle de niveau langagier atteint par l'enfant.

### **c) Plan des mécanismes de passage d'une étape du développement à une autre**

[...] c'est celui où interviennent les facteurs de l'acquisition (Espéret, 1990: 219).

Le premier plan d'analyse énoncé par Espéret (1990) – plan des performances spécifiques à chaque niveau de développement – correspond aux tendances mises en évidence par les études que nous avons présentées dans la section précédente. Dans cette première phase de la sociolinguistique enfantine, le but était d'établir l'âge auquel les enfants réagissent aux facteurs externes de variation (milieu social, genre, situation de communication). Ce niveau d'analyse, même s'il est un préalable essentiel, demeure toutefois insuffisant puisque :

Ce type d'approche entraîne un émiettement des résultats qui nuit à la compréhension des dynamismes en jeu dans les changements survenant avec l'âge (Chevrot, 1991: 29).

Le second plan – plan du modèle qui sous-tend les fonctionnements observés – renvoie, quant à lui, à la question de l'élaboration d'un ensemble de principes expliquant les performances observées aux différents âges. C'est exactement ce qu'entreprend Labov (1964) lorsqu'il caractérise chacune des étapes de son modèle d'acquisition de l'anglais standard par un principe général. Par exemple, l'étape 1 est caractérisée par l'apprentissage d'une grammaire de base partagée par tous et l'étape 2 par l'impact du vernaculaire. Comme nous le verrons plus loin dans le chapitre consacré aux dispositifs d'apprentissage de la variation (*cf.* chapitre 2), plus récemment, des auteurs se sont attachés à formuler différentes hypothèses rendant compte des mécanismes cognitifs sous-jacents aux productions enfantines variables.

Enfin, le dernier plan d'analyse – plan des mécanismes de passage d'une étape du développement à une autre – conduit le chercheur à questionner les motivations du dynamisme développemental. Par exemple, Chevrot, Beaud & Varga (2000a) se demandent dans quelle mesure l'apparition de différences sociales durant le développement pourrait être imputable à des trajets développementaux eux-mêmes divergents.

Alors que les études de sociolinguistique enfantine caractéristiques de la première période avaient pour unique préoccupation l'analyse des performances spécifiques à chaque niveau de développement (plan a), les recherches menées dans les années quatre-vingt-dix concernent les trois plan d'analyse avancés par Espéret (1990). Dans les sections suivantes, nous continuerons donc à noter l'âge d'apparition des patrons sociolinguistiques dans les différentes études examinées et nous présenterons les propositions théoriques des auteurs pour rendre compte des fonctionnements observés

(plan b) et pour dégager les facteurs du dynamisme développemental (plan c). Comme dans la section précédente, nous nous intéresserons, dans un premier temps, à l'usage des variables sociolinguistiques pour ensuite aborder leur évaluation.

## **4.1. L'usage des variables sociolinguistiques**

### **4.1.1. Le milieu social comme facteur de variation**

Concernant le rôle du facteur classe sociale dans la dynamique développementale de l'acquisition de la variation, il nous semble intéressant, à l'instar de Chevrot (1991), de nous interroger sur la genèse des différences sociales observées sur des variables sociolinguistiques. La question, ici, est de savoir si de telles différences sont héritées du milieu d'origine très précocement du fait de l'environnement langagier des enfants ou bien si elles se créent avec l'âge dans le cours du développement. En d'autres termes, la question que nous posons revient à se demander si les différences sociales observées chez l'enfant résultent d'un processus précoce de transmission ou bien d'un processus graduel d'apprentissage différencié des usages sociolinguistiques. Si des différences sociales robustes sont observées précocement (c'est-à-dire si de telles différences sont attestées dans une majorité d'études et sur une majorité de variables), alors nous pourrions faire l'hypothèse que ces dernières sont héritées du milieu. Notre revue de la littérature tentera donc d'apporter des éléments de réponse à cette question.

C'est au début des années quatre-vingt-dix qu'apparaît la première étude variationniste systématique menée auprès d'enfants sur une variable du français. Il s'agit des travaux de Chevrot (1991) sur le /R/ final en position post-consonantique (*cf.* [9], index page 417). A partir de l'analyse des productions de 78 enfants, répartis en deux tranches d'âge (6-7 ans et 10-12 ans), et participant à deux tâches caractérisées par un degré de formalité différent (une situation plus formelle et une situation moins formelle), il observe un effet de la classe sociale à 10-12 ans seulement dans la situation la moins formelle. L'annulation de l'impact du milieu social en situation formelle est d'ailleurs un résultat courant des études menées auprès de locuteurs adultes, comme le souligne Romaine (1984).

Another important point to observe is the depth of the slope and the tendency for the spread between the classes to be greater in casual than in formal speech (at least for phonological variables) (Romaine, 1984: 97).

En outre, l'étude de Chevrot (1991) fait apparaître que l'effet du milieu est également visible, dans la situation la moins formelle, dans le groupe d'enfants de 6-7 ans mais seulement chez les garçons : les garçons du milieu qu'il nomme "ouvrier" suppriment davantage le phonème consonantique que ceux du milieu dit "supérieur".

Une étude que nous avons menée (Nardy, 2002) et qui concerne un échantillon de 74 sujets âgés entre 2;4 et 6;1 dont les parents sont cadres ou ouvriers, montre que la production des liaisons facultatives (*cf.* [33], index page 422), sollicitée à l'aide d'une tâche expérimentale de dénomination d'images, est significativement plus fréquente chez les enfants de cadres (35.39%) que chez les enfants d'ouvriers (17.50%).

De son côté, Chabanal (2003) observe trois variables : la liaison facultative et les liquides /R/ et /l/ en finale de groupes consonantiques complexes (*cf.* [3] [4] [5], index page 416). Il note un effet de l'origine sociale chez 24 enfants de 8 ans : les enfants de milieu favorisé réalisent davantage le segment consonantique que ceux issus de milieu défavorisé. Par ailleurs, il reproduit ce même résultat plus précocement à l'occasion d'un suivi longitudinal – les données recueillies ici consistaient en des entretiens informels avec le chercheur autour d'activités diverses (jeux, dénomination d'objets ou d'animaux à partir d'imagiers, etc.) – mené auprès de deux enfants entre 3;4 et 4;2 (âges de début et de fin d'observations) issus de deux milieux sociaux très contrastés. Il remarque que l'enfant de milieu favorisé réalise plus de liaisons facultatives<sup>26</sup> (12.8%) que l'enfant de milieu défavorisé (5.4%<sup>27</sup>) et maintient plus souvent /R/ et /l/ en finale de groupes consonantiques complexes (37%) que son homologue (4%). Ce dernier résultat est intéressant car il montre que l'influence du milieu d'origine se manifeste très précocement : dès 3 ans.

Martin (2005), quant à elle, a mené une étude, en situation naturelle, sur l'usage précoce des liaisons facultatives (*cf.* [27], index page 421). Elle trouve une corrélation

---

<sup>26</sup> Nous entendons ici réalisation de liaisons facultatives justes. En effet, dans le courant de l'acquisition, les jeunes locuteurs réalisent parfois la liaison facultative avec une consonne erronée aboutissant ainsi à des productions du type [gʁotɥɛʁs]. Ce type de production n'est pas pris en compte dans les pourcentages présentés.

<sup>27</sup> Ces pourcentages ont été recalculés par Dugua (2006) à partir des tableaux de résultats présentés dans Chabanal (2003).

significative entre trois indices sociaux continus différents<sup>28</sup> (profession du père, profession de la mère, profession du père + profession de la mère) et les pourcentages de liaisons facultatives réalisées par 24 enfants âgés de 4;9 en moyenne. Il faut souligner que cette corrélation est extrêmement solide puisqu'elle se maintient même si on discrétise l'indice social continu en deux milieux : CSP haute *versus* CSP basse<sup>29</sup>. Cette étude met donc à nouveau en évidence la prégnance précoce du milieu social d'origine sur l'usage enfantin de la variable sociolinguistique.

Enfin, ce même effet précoce du milieu social est retrouvé par Díaz-Campos (2005) auprès de 30 enfants vénézuéliens locuteurs de l'espagnol. Il observe en effet qu'entre 3;6 et 5;11, les enfants de milieu favorisé maintiennent davantage le /d/ en position intervocalique<sup>30</sup> que les enfants de milieu défavorisé (*cf.* [12], index page 417).

Ces dernières études qui ont testé l'impact du milieu social d'origine sur la production de variables sociolinguistiques, comme celles présentées précédemment (*cf.* section 3.1.1), convergent vers le même résultat : plus la famille d'origine a une position élevée sur l'échelle sociale, plus les enfants produisent de variantes standard. Par ailleurs, cet effet est robuste et précoce puisque ses premières manifestations apparaissent dès 3 ans (Chabanal, 2003 ; Díaz-Campos, 2005). Au vu des résultats, il semblerait que les différences sociales observées dans l'usage des variables sociolinguistiques soient directement héritées du milieu d'origine de l'enfant du fait de son environnement langagier. Ainsi, les usages sociolectaux des adultes seraient transmis aux enfants au sein même de l'environnement langagier fournissant le matériau linguistique nécessaire aux acquisitions linguistiques de base. À ce sujet, il est intéressant de noter que, dans le domaine de la psycholinguistique, différentes recherches ont montré que, précocement, le milieu social familial influençait le développement de certaines aptitudes verbales. Par exemple, les travaux de Bornstein, Haynes & Painter (1998), Hoff, Laursen & Tardif (2002) et Hoff (2002 ; 2003)

---

<sup>28</sup> Martin a établi ses indices sociaux en attribuant un score allant de 1 à 3 à la profession des parents. 1 correspond aux professions du groupe 3 de la nomenclature INSEE de 1982 (professeurs, ingénieurs, etc.), 2 correspond aux groupes 4 et 5 (infirmières, agents commerciaux, etc.) et 3 correspond aux ouvriers et aux chauffeurs (groupe 3 de la nomenclature). Pour plus de détails à propos de la classification employée par l'auteur, voir Martin (2005 : 36-38).

<sup>29</sup> Nous reprenons cette dénomination à Martin (2005). L'indice CSP haute a été attribué aux enfants dont la profession des deux parents avait le score 1 et l'indice CSP basse a été attribué aux enfants dont la profession des deux parents avait le score 3 (*cf.* note <sup>28</sup>).

<sup>30</sup> Soulignons que cette variable sociolinguistique a été largement étudiée et attestée au Vénézuéla dans les populations adultes (D'introno & Sosa, 1986).

indiquent que le milieu social familial influence le développement lexical dès l'âge de 2 ans<sup>31</sup>. Ainsi, les différences sociales dans les usages seraient constitutives des apprentissages premiers du langage.

#### 4.1.2. Le genre comme facteur de variation

Comme nous l'avons fait pour le facteur du milieu social, nous nous interrogeons, dans cette section, sur le développement des différences liées au genre. Plus précisément, nous tenterons d'apporter des pistes de réflexions à propos de la question que nous avons déjà posée au sujet de l'influence du milieu : les différences selon le genre sont-elles héritées précocement des interactions dans le milieu familial et de l'input ou bien résultent-elles de la prise de conscience graduelle du rôle social de fille ou de garçon ? Si de telles différences sont héritées de l'environnement familial alors, très précocement, les productions enfantines devraient présenter un patron de variation organisé en fonction du genre.

Comme c'était le cas lors de la première période de la sociolinguistique enfantine (*cf.* section 3.1.2), les résultats concernant l'impact du genre sur la sélection des variantes sociolinguistiques sont divergents.

Un premier groupe d'études n'observe aucun effet du genre entre 2 et 8 ans. Cette absence d'effet est attestée pour la variable (-ing) aux États-Unis par Patterson (1992) chez 48 enfants répartis en trois groupes d'âge (4, 6 et 8 ans) et par Roberts (1994) chez 17 enfants âgés de 3;2 à 4;11 (*cf.* [34] [37], index pages 422 et 423). Foulkes, Docherty & Watt (2001) observent la même absence d'effet du genre sur la réalisation de (t) (*cf.* [15], index page 419) à Newcastle upon Tyne (Écosse) chez 24 enfants âgés de 2 à 4 ans tout comme Smith, Durham & Fortune (2007), à Buckie en Écosse, chez 11 enfants âgés de 2;10 à 3;6 sur la variable qu'elles nomment 'hoose' (*cf.* [47], index page 424). Enfin, Chabanal (2001), chez 24 enfants de 6 ans, n'observe aucune différence en fonction du genre sur la production des liquides /R/ et /l/ en contexte post-consonantique final en français (*cf.* [1] [2], index page 416). Cette absence d'effet, constatée entre 2 et 8 ans, pourrait plaider en faveur de l'hypothèse d'un apprentissage social avec l'âge se finalisant durant la période de l'adolescence. Docherty, Foulkes,

---

<sup>31</sup> Nous revenons plus précisément sur ces études dans le chapitre consacré à l'influence de l'environnement langagier sur le développement (*cf.* chapitre 3).

Tillotson & Watt (2006) interprètent l'absence d'effet du genre sur les productions sociolinguistiques enfantines comme résultant du fait que les mères sont la principale source d'input des enfants, garçons et filles. Ainsi, les enfants des deux genres acquièrent d'abord les variantes présentes dans le discours maternel. Ils montrent d'ailleurs qu'entre 2 et 4 ans, les enfants, quel que soit leur genre, présentent les mêmes régularités sociolinguistiques d'usage de (t) que leur mère lorsque la variable se trouve en milieu de mot entre deux voyelles (*cf.* [13], index page 418). Ils utilisent la variante non standard dans 32% des cas et leurs mères dans 36% des cas. Leur interprétation rejoint d'ailleurs celle de Labov (1990) qui indique que les variantes utilisées par les mères, du fait de leur rôle central quant à l'éducation des enfants, ont davantage de chance d'être transmises. L'apparition plus tardive des différences liées au genre pourrait alors émerger du fait du contact avec le groupe de pairs (Kerswill, 1996). En effet, les travaux menés auprès d'enfants préadolescents et adolescents ont montré que ces derniers présentaient des patrons de variation sensibles à ce facteur (Macaulay, 1977 ; Romaine, 1984).

Au contraire, un autre groupe de travaux observe un impact significatif du facteur genre sur la production de variables sociolinguistiques. Dans sa recherche sur le /R/ post-consonantique final (*cf.* [9], index page 417), Chevrot (1991) observe qu'à 6-7 ans l'effet du genre ne se manifeste pas de façon autonome mais à travers une interaction avec deux autres variables étudiées : le milieu social et la situation.

Cette interaction complexe s'interprète par le fait que l'interaction simple entre milieu et situation ne se maintient pas chez les locuteurs des deux genres (Chevrot, 1991: 135).

En effet, seules les filles du milieu supérieur modifient leur usage de la variable en fonction de la situation : de façon inattendue, elles suppriment plus /R/ en situation formelle. Les garçons, quant à eux, ne modifient pas leur usage en fonction de la situation. Toutefois, l'auteur observe que les garçons de milieu supérieur suppriment moins /R/ que leurs homologues du milieu ouvrier en situation informelle<sup>32</sup>. Cette réaction situationnelle que Chevrot (1991: 154) appelle « inversée » n'est évidemment pas conforme au résultat attendu.

---

<sup>32</sup> Cet effet complexe du genre ne se maintient cependant pas à 10-12 ans.

Chez 16 enfants<sup>33</sup> âgés de 3;2 à 4;11, issus de la *working class* et de la *lower middle class*, Roberts (1994 ; 1997a) observe un résultat semblable à celui de Chevrot (1991) : les filles suppriment davantage (-t, d) que les garçons (cf. [38] [39], index page 423). Même si l'auteure considère les données langagières qu'elle a recueillies comme typiques d'un style informel, nous pensons au contraire qu'elles peuvent être considérées comme formelles et par là, se rapprocher de celles analysées par Chevrot (1991). En effet, son recueil de données a consisté en un entretien avec le chercheur durant lequel l'enfant devait, entre autres, raconter ses activités familiales et extrascolaires, jouer à la marchande et au docteur, raconter une histoire à partir d'un livre d'images, etc<sup>34</sup>. Ce type d'entretien nous paraît relever d'une situation formelle pour plusieurs raisons. Premièrement, l'auteure n'est pas un individu familier de l'enfant, la session d'interview est leur première et unique rencontre. Deuxièmement, le jeu de rôle, en l'occurrence ici, jouer à la marchande ou au docteur, est connu pour favoriser l'emploi de certains types de variantes conformes au rôle endossé (Blanche-Benveniste, 2003 ; Ervin-Tripp, 1973 ; Slosberg-Andersen, 1990). Enfin, lors du récit d'une histoire à un individu non familier, on peut s'attendre à ce que l'enfant produise les variantes entendues dans des situations où l'adulte adopte une posture plus formelle, par exemple lors de la lecture partagée. Nous nuancions donc quelque peu les observations de Roberts (1994 ; 1997a) en soulignant que la situation dans laquelle se manifeste un effet inattendu du genre (plus de variantes non standard produites par les filles) est une situation plutôt formelle semblable à celle de l'étude de Chevrot (1991).

Bien que les recherches de Roberts (1994 ; 1997a) et Chevrot (1991) présentent des résultats similaires (les filles produisent davantage de variantes non standard), leurs interprétations, quant à elles, diffèrent. Roberts (1994 ; 1997a), s'appuyant sur des travaux menés en psycholinguistique qui ont montré que les filles développaient certaines formes grammaticales plus tôt que les garçons, fait l'hypothèse que ces dernières auraient appris la règle de suppression<sup>35</sup> du segment consonantique plus rapidement et qu'elles la mettraient donc en œuvre plus fréquemment que les garçons.

---

<sup>33</sup> L'échantillon de 17 enfants étudié par Roberts (1994) pour la variable (-ing) est réduit à 16 pour les analyses concernant (-t, d) car l'auteure a exclu l'une des enfants qui présentait des difficultés à utiliser les temps du passé et à produire des groupes consonantiques.

<sup>34</sup> Pour le détail des sessions d'interviews avec les enfants, voir Roberts (1994: 82-84).

<sup>35</sup> Nous reviendrons sur cette notion de règle de suppression dans le chapitre suivant (cf. section 1 du chapitre 2).

Chevrot (1991), quant à lui, fait différentes hypothèses pour expliquer la réaction situationnelle inversée, observée chez les filles de milieu supérieur. La première est le biais méthodologique : les filles de 6-7 ans ne percevraient pas la formalité de la situation d'enquête telle que définie par le chercheur et mobiliseraient leur attention en situation informelle<sup>36</sup>. La seconde concerne l'évaluation des variantes : les fillettes auraient une perception sociale des variantes différente des adultes et valoriseraient la suppression en situation formelle. Enfin, Chevrot (1991) fait l'hypothèse d'un débit de parole plus rapide en situation formelle qui conduirait alors à un accroissement des suppressions. Nous n'avons pas la possibilité de trancher entre l'interprétation donnée par Roberts (1994 ; 1997a) et celles avancées par Chevrot (1991). Nous pouvons toutefois étayer la seconde proposition de Chevrot (1991) en mettant en avant l'un de ses résultats sur l'évaluation des variantes<sup>37</sup>. En effet, dans la tranche d'âge 6-7 ans, cet auteur a observé un effet tendanciel de l'effet du genre sur l'évaluation du /R/ post-consonantique final : les jeunes garçons présentant des jugements plus conformes à ceux des adultes que les fillettes. Il se pourrait donc que les taux de suppression plus importants de la variable chez les filles soient conditionnés par leur perception sociale de la variable. Si tel était le cas, les différences selon le genre devraient disparaître dès lors que l'évaluation des variantes devient conforme à celle de l'adulte ; c'est ce que montrent les résultats de Chevrot (1991) dans la tranche d'âge 10-12 ans dans laquelle l'auteur ne note aucune différence selon le genre ni dans la tâche d'évaluation, ni dans celle de production. Nous n'excluons néanmoins pas l'interprétation de Roberts (1994 ; 1997a) selon laquelle les filles auraient appris, plus rapidement que les garçons, la règle consistant à supprimer (-t, d). Cette hypothèse, qui prédit un accroissement des taux de suppression au cours de développement n'a toutefois pas fait l'objet d'une étude sur des âges avancés.

Martin (2005), qui a étudié l'usage des liaisons facultatives (*cf.* [27], index page 421) en situation "naturelle"<sup>38</sup> chez 24 enfants âgés en moyenne de 4 ans, observe que, conformément aux recherches menées auprès d'adultes sur cette variable (De Jong, 1991, 1994), les fillettes réalisent davantage ces liaisons que les garçons : 5.8% contre

---

<sup>36</sup> Pour le groupe d'enfants de 6-7 ans, la situation informelle consistait en un jeu de devinettes et la situation formelle en une dénomination d'images.

<sup>37</sup> Nous développons, dans la section 4.2, les résultats de Chevrot (1991) sur l'évaluation des variantes.

<sup>38</sup> Les enregistrements ont été effectués en classe lors de la période d'accueil du matin, moment de jeu libre durant lequel le contrôle des adultes est allégé.

3.8%. Bien que la différence entre les pourcentages de réalisation des liaisons facultatives chez les filles et les garçons ne soit pas statistiquement significative, à notre sens, l'écart mérite toutefois d'être souligné. Ce dernier résultat conforte alors la tendance observée précédemment (*cf.* section 3.1.2), les filles faisant davantage usage des variantes standard que les garçons. Enfin, Docherty, Foulkes, Tillotson & Watt (2006), qui ont enregistré 40 enfants<sup>39</sup> dans leur environnement familial, notent une différence significative entre filles et garçons à partir de 3;6 dans la production de la variable (t) en contexte pré-pausal (*cf.* [13] index page 418) ; les filles, comme les femmes de leur communauté, produisant plus de variantes standard que les garçons. Néanmoins, dans les autres environnements phonologiques de (t), aucune différence de ce type n'a été relevée.

L'étude des productions enfantines de variables sociolinguistiques en fonction du facteur du genre ne présente pas de tendance uniforme. En effet, notre revue de la littérature pointe des résultats divergents quant à l'effet de ce facteur. Un premier groupe constitué d'un nombre important de travaux n'observe aucun impact du genre sur l'usage des variables sociolinguistiques entre 2 et 8 ans (Chabanal, 2001 ; Docherty *et al.*, 2006 ; Foulkes *et al.*, 2001 ; Patterson, 1992 ; Roberts, 1994 ; Smith *et al.*, 2007). Un second groupe observe la manifestation d'un tel impact, mais deux tendances opposées se dégagent. D'un côté, Chevrot<sup>40</sup> (1991) et Roberts (1994 ; 1997a) obtiennent des résultats qui vont à l'encontre des observations menées auprès des locuteurs adultes : les filles utiliseraient davantage de variantes non standard que les garçons. Par ailleurs, l'effet de ce facteur se manifesterait plutôt en situation formelle. D'un autre côté, les enquêtes de Docherty *et al.* (2006) et de Martin (2005) suggèrent que les filles sélectionnent davantage de variantes standard que les garçons comme cela a été montré chez les locuteurs adultes. Rappelons toutefois que l'effet du genre mis en évidence par Martin (2005) n'est pas significatif et que le résultat obtenu par Docherty *et al.* (2006) ne concerne qu'un seul contexte phonologique. Si de telles différences, si précoces, étaient confirmées par de nouvelles études, elles pourraient alors être imputées à une transmission différentielle des variantes au sein de l'environnement familial de l'enfant.

---

<sup>39</sup> Soulignons que l'échantillon de 40 enfants de Docherty, Foulkes, Tillotson & Watt (2006) a été réparti en cinq groupes d'âge (2;0, 2;6, 3;0, 3;6 et 4;0), chacun composé de quatre filles et quatre garçons.

<sup>40</sup> Rappelons toutefois que le genre, dans le travail de Chevrot (1991), n'a d'effet qu'en interaction avec le milieu d'origine et la situation.

A partir de l'étude de la variable (t) employée dans la région de Newcastle upon Tyne (Écosse), Foulkes, Docherty & Watt (2005) et Docherty *et al.* (2006) se sont intéressés au type de variante adressé par 39 mères à leur enfant. D'une part, leur étude montre que, lorsque la variable (t) apparaît en milieu de mot (*cf.* [16] [13], index pages 419 et 418), les mères utilisent davantage la variante standard lorsqu'elles s'adressent à leur enfant (59%)<sup>41</sup> plutôt qu'à un autre adulte (10%)<sup>42</sup>. D'autre part, dans ce même contexte, les mères de garçons utilisent significativement plus de variantes non standard lorsqu'elles s'adressent à leur enfant que les mères de filles qui privilégient la variante standard. Cet effet est très robuste puisqu'il est également observé par Johnson (2003) qui a étudié le discours adressé par 5 mères à leurs jumeaux (un garçon et une fille) âgés de 2;5 à 3;9. A l'instar de Foulkes *et al.* (2005) et de Docherty *et al.* (2006), Johnson relève que les mères sélectionnent davantage la variante standard de la variable (t) lorsque ces dernières s'adressent à leur fille (*cf.* [18], index page 419). Foulkes *et al.* (2005) ainsi que Docherty *et al.* (2006) interprètent les différences d'input selon le genre de l'enfant en suggérant que les mères modifient leur discours conformément à l'identité sexuelle de leur enfant. En employant davantage de variantes standard, les mères semblent s'assurer que leurs filles acquièrent les variantes évaluées positivement. En ce qui concerne les mères de garçons, ces mêmes auteurs font l'hypothèse qu'elles sélectionnent les variantes utilisées par les hommes adultes.

Les données disponibles, du fait de l'hétérogénéité de leurs résultats, ne nous permettent pas de trancher entre une transmission précoce des usages en vigueur chez les adultes ou un apprentissage s'effectuant durant toute la période de l'enfance et de l'adolescence. A l'instar de Roberts (1994 ; 1997a), nous retiendrons toutefois que la manifestation d'un effet du genre peut être dépendant de la variable étudiée. Plus généralement, les variantes ayant une valeur sociale forte dans la communauté adulte pourraient être celles qui seraient transmises précocement aux filles ; les autres

---

<sup>41</sup> Le même type de résultat a été observé par Roberts (2002) et Smith, Durham & Fortune (2007). À Memphis (États-Unis), Roberts (2002) observe que trois mères d'enfants de 18 à 19 mois utilisent davantage la variante standard de la variable (ay) lorsqu'elles s'adressent à leur enfant plutôt qu'à l'enquêteur. Dans une petite ville d'Écosse, Smith, Durham & Fortune (2007) relèvent que les mères de 24 enfants âgés de 2;6 à 4;0 utilisent la variante non standard de la variable 'hoose' à hauteur de 99% lorsqu'elles s'adressent à un adulte et à 43% lorsqu'elles s'adressent à leur enfant.

<sup>42</sup> Il semblerait toutefois que cette tendance à favoriser la variante standard ne se manifeste pas chez les pères. En effet, Docherty, Foulkes, Tillotson & Watt (2006), à partir de l'analyse du discours adressé par trois pères à leur enfant, observent que ces derniers ne modifient pas leur usage de la variable et favorisent la variante non standard.

variantes, moins saillantes ou moins stigmatisées, seraient alors acquises plus tard dans le développement.

[...], the age at which the sociolinguistic patterns for one phonological variable are established probably depends on the perceptual salience of the variants in question, their articulatory complexity and their sociolinguistic value in a given community (Chevrot *et al.*, 2000a: 296).

Dans le cas de variables à forte connotation sociale, très tôt, les mères prendraient soin de transmettre aux filles les variantes valorisées dans la communauté en les employant davantage lorsqu'elles s'adressent à ces dernières, conduisant ainsi à des différences précoces selon le genre. La manifestation de telles différences sur des variables moins stigmatisées, plus tard dans le développement, pourrait résulter, quant à elle, de l'influence du groupe de pairs, de pratiques éducatives différentes selon l'âge des enfants ou encore d'un effet d'accumulation de l'input.

#### **4.1.3. La situation de communication comme facteur de variation**

Les études menées jusqu'au milieu des années quatre-vingt ont observé une adaptation stylistique plus précoce que celle indiquée par Labov (1964) qui, rappelons-le, la situait à la fin de l'adolescence. Dès l'âge de 10 ans, Romaine (1984) note que les enfants sélectionnent davantage les variantes standard des variables (gs) (ing) et (i) en situation formelle (*cf.* [41] [46] [42], index page 424). De la même façon, l'adaptation situationnelle aux abords de la préadolescence, notée par Labov (1964) et les auteurs de la première période (Macaulay, 1977 ; Reid, 1978 ; Romaine, 1984), est également retrouvée par Chevrot (1991) chez des enfants de 10-12 ans sur la production du /R/ post-consonantique final en français (*cf.* [9], index page 417). Ce dernier remarque que, dans la situation la plus formelle (exercices oraux d'insertion de mots à des phrases porteuses), les enfants produisent davantage le /R/ que dans la situation moins formelle (dialogue avec l'enquêteur autour d'une tâche de comparaison d'images).

A l'instar de Labov (1964), Romaine (1984) interprète cette apparition de l'adaptation situationnelle par le fait que les jeunes locuteurs ont conscience que la situation dans laquelle ils se trouvent exige l'emploi d'un certain type de variantes. Dans cette section, les travaux dont nous ferons état ont observé, dans des tranches d'âge plus précoces, les premières manifestations d'une adaptation situationnelle. Ainsi, nous nous interrogerons sur les raisons d'une telle adaptation : la variation stylistique est-elle dépendante d'une prise de conscience de la valeur sociale des usages, comme

l'indiquent Labov (1964) et Romaine (1984), ou bien résulte-t-elle d'une association plus "automatique" entre certaines variantes et certains types d'interactions ?

Dans le cadre de l'acquisition en contexte bilingue, des travaux ont montré que, dès 2-3 ans, les jeunes enfants étaient capables de sélectionner et utiliser la langue de leur interlocuteur. Par exemple, Youssef (1991), qui a observé longitudinalement un enfant entre 2;4 et 4;9 sur l'île de la Trinité (Antilles), note qu'à partir de 2;7 ce dernier est capable de s'adapter à son interlocuteur en utilisant la même langue que lui : lorsqu'il s'adresse à son père, il utilise le créole (langue employée par son père) et lorsqu'il s'adresse à sa mère, il utilise l'anglais (langue parlée par sa mère). L'auteure en conclut que :

[...] 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).

Ainsi, dans le contexte de l'acquisition en milieu bilingue, il semblerait que l'adaptation situationnelle s'acquiert en même temps que l'acquisition des formes linguistiques appartenant aux langues en présence (voir aussi De Houwer, 1990 ; Fantini, 1985 ; Ghimenton, à paraître ; Lanza, 1992, 2004).

Dans les années quatre-vingt-dix, plusieurs études variationnistes, menées sur différentes langues, ont observé une adaptation stylistique plus précoce que celle mise en évidence précédemment. Concernant la variable (-ing) de l'anglais aux États-unis (cf. [34], index page 422), Patterson (1992) relève que les 48 enfants de son échantillon répartis en trois groupes d'âge – 4, 6 et 8 ans – utilisent plus souvent la variante non standard en situation de conversation qu'en situation de récit d'histoire ou lors d'une tâche de dénomination d'images. Elle remarque également que l'interlocuteur et le thème du discours influencent la sélection des variantes.

Roberts (1994), quant à elle, constate qu'entre 3;2 et 4;11, les enfants font varier leur usage de la variable (-ing) en fonction de leur interlocuteur (cf. [37], index page 423). En effet, ces derniers sélectionnent davantage la variante standard lorsqu'ils s'adressent à un adulte plutôt qu'à un autre enfant. Cet effet précoce est également observé dans une étude menée en Écosse sur la variable 'hoose' de l'anglais (cf. [47], index page 424). A partir de l'examen d'interactions mère-enfant, Smith *et al.* (2007) observent que, dès 3;2, les 11 jeunes locuteurs de leur étude utilisent davantage de variantes non standard lors des activités quotidiennes et des jeux que durant des

interactions à orientation didactique (*What color is it ?*) ou disciplinaires (*Behave ! Get up !*). Sur une variable de l'espagnol, le /d/ intervocalique (cf. [12], index page 417), Díaz-Campos (2005) note, chez des enfants âgés de 4;6 et 5;11, que lorsque ces derniers sont engagés émotionnellement dans leur discours – situation définie comme informelle par l'auteur sur la base des remarques de Labov (1972) –, ils produisent davantage de variantes non standard que lorsqu'ils répondent aux questions de l'enquêteur, c'est-à-dire en situation formelle.

A partir de l'analyse de micro-situations d'énonciation<sup>43</sup> dans une classe d'enfants de Moyenne Section de Maternelle, Martin (2005) observe que c'est dans les activités qui impliquent une posture langagière particulière que les liaisons facultatives (cf. [27], index page 421) sont le plus souvent réalisées (62 liaisons facultatives réalisées sur 78 contextes). Elles sont en effet réalisées dans des situations de jeu de rôle (jouer au papa et à la maman, jouer à la maîtresse), de simulation de lecture, de mise en scène de personnages avec des animaux, etc. L'auteure suggère alors que :

Les enfants acquièrent certaines connaissances sociales sur la langue à travers ces activités qui les poussent à un usage plus normé de la variable en fonction de la situation d'énonciation (Martin, 2005: 82).

Ce résultat rejoint celui observé par Coupland (1980) dans la parole adulte. Cet auteur a étudié le discours de l'employée d'une agence de voyage. Il établit que cette dernière présente différents types de parole en fonction du contexte, défini à partir de trois paramètres : l'interlocuteur (ami, client ou collègue), le canal (téléphone ou face à face) et le contenu du propos (professionnel ou non). Chez l'adulte, comme chez l'enfant, il apparaît donc que la sélection des variantes phonétiques dépend de micro-contextes d'énonciation.

Un seul résultat n'est pas convergent avec ce faisceau d'indices. Roberts (1994 ; 1997a) ne remarque aucune adaptation à l'interlocuteur selon que des enfants, âgés de 3;2 à 4;11, adressent la variable (-t, d) de l'anglais à un adulte, un autre enfant ou une marionnette (cf. [38] [39], index page 423).

Les études qui se sont penchées, à partir des années quatre-vingt-dix, sur l'usage enfantin des variables sociolinguistiques en fonction de la situation de communication indiquent que l'adaptation stylistique est bien plus précoce que ne l'envisageaient

---

<sup>43</sup> Nous empruntons ce terme à Martin (2005). Il renvoie, chez l'auteure, à toutes les activités ou jeux qui conduisent les enfants à prendre une posture particulière.

Labov (1964) et les auteurs de la période précédente (*cf.* section 2 et section 3.1.3) En effet, les résultats que nous venons de présenter, comme ceux établis dans des situations de bilinguisme (De Houwer, 1990 ; Fantini, 1985 ; Ghimenton, à paraître ; Lanza, 1992, 2004 ; Youssef, 1991), montrent que, dès 3 ans, les enfants sont capables de sélectionner les variantes en fonction du type d'interaction dans lequel ils sont engagés (Roberts, 1994 ; Smith *et al.*, 2007). Ces résultats – à l'exception de ceux de Roberts (1994 ; 1997a) sur la variable (-t, d) – sont compatibles avec les observations faites parmi les locuteurs adultes et les résultats des travaux menés auprès d'enfants après Labov (1964) : c'est dans les situations qui impliquent un degré de formalité élevé que les variantes standard sont davantage produites.

Soulignons que cette adaptation situationnelle précoce ne se manifeste pas seulement en fonction de situations globales (par exemple : interview *versus* exercices de type scolaire) mais également dans des contextes plus particuliers. Ainsi, à l'intérieur d'une même situation globale, des études ont mis en évidence des réactions stylistiques précoces à des "micro-situations" – par exemple : la posture prise par l'enfant, le thème du discours, etc. – (Patterson, 1992 ; Roberts, 1994 ; Smith *et al.*, 2007). Ces derniers résultats remettent en cause l'idée de Labov (1964) selon laquelle les adaptations situationnelles émergeraient lors de la prise de conscience de la valeur sociale des variantes. Il semblerait plutôt, comme le souligne Patterson (1992), que les enfants acquièrent les patrons de variation stylistique dès lors qu'ils participent aux interactions familiales quotidiennes. Ainsi, dès leurs premiers mots, ils associeraient les variantes sociolinguistiques à différentes interactions et ce n'est que plus tard dans le développement qu'ils utiliseraient les variantes comme des marqueurs d'identité sociale.

L'auteure résume sa position ainsi :

[...] 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).

#### 4.1.4. L'âge comme facteur de variation

Certains auteurs de la seconde période que nous avons délimitée se sont attachés à observer l'évolution avec l'âge de la masse globale des variantes produites par les enfants. Ils se sont ainsi demandés si la fréquence des variantes standard et des variantes non standard augmentait ou diminuait avec l'âge.

Nous mentionnons également ici les travaux de Romaine (1984) puisqu'ils nous semblent constituer la charnière entre les deux périodes. En effet, cette auteure montre clairement son intérêt pour une perspective développementale en analysant l'évolution des "scores" sociolinguistiques relevés chez ses jeunes sujets de 6, 8 et 10 ans. Elle observe que la fréquence d'usage des variantes non standard des variables (au) et (i) décroît au fur et à mesure que l'âge des enfants augmente<sup>44</sup> (cf. [43] [42], index page 424). Plus précisément, elle note qu'entre 8 et 10 ans l'emploi des variantes non standard de (i) décroît massivement alors que pour (au) c'est entre 6 et 10 ans. Pour d'autres variantes comme (qs) et (ing), au contraire, aucun effet de l'âge n'est relevé (cf. [41] [46], index page 424).

This indicates that at least for some variables age differences of only two years are not sufficiently large to show clear age-grading. And there is no a priori reason to believe that two-year intervals provide the best time scale for looking at the longitudinal development of sociolinguistic variables (Romaine, 1984: 105).

Pour la variable (ing) (cf. [34], index page 422), Patterson (1992), comme Romaine (1984), observe le même type d'évolution des variantes utilisées en fonction de l'âge : plus l'enfant grandit et plus il emploie la variante standard (à 4 ans : M = 68, à 6 ans : M = 79, à 8 ans : M = 84). Enfin, Chevrot, Beaud & Varga (2000a) notent qu'entre 6-7 ans et 10-12 ans, en situation formelle seulement, les enfants suppriment moins la consonne /r/ en position post-consonantique (cf. [11], index page 417). Les auteurs font alors l'hypothèse que seuls les enfants de 10-12 ans sont capables d'adaptation stylistique. L'adaptation situationnelle relevée par Chevrot *et al.* (2000a) en situation formelle est cependant à rapprocher des résultats de Patterson (1992) et de Romaine (1984) comme le suggère la remarque faite par cette dernière :

---

<sup>44</sup> Wolfram (1969) a également observé que les jeunes noirs américains de Détroit de 10-12 ans supprimaient davantage la consonne finale d'un cluster (variante non standard) que les adolescents de 14-17 ans (cf. [50], index page 425).

This might at first seem paradoxical, since it appears that the use of the more stigmatized dialect pronunciations [...] are disappearing as the child gets older, and this is certainly one conclusion that might be reached on the basis of recording children in a face-to-face interview. Yet, if the same children are recorded talking to their friends in the playground, we would find that the use of monophthongal variants was still quite frequent (Romaine, 1984: 102).

Ainsi, Romaine (1984) rend compte de l'accroissement des variantes standard et de la diminution corrélative des variantes non standard au fil du développement en évoquant l'impact des situations formelles sur la production. Dans les trois recherches dont nous venons de faire état, les enregistrements sont effectués dans un contexte où l'enfant s'adresse à un adulte. Dans un tel contexte, il est donc attendu que la fréquence des variantes non standard diminue avec l'âge lorsque l'enfant intériorise progressivement les usages qui conviennent pour s'adresser à un adulte non familial. En outre, comme l'envisage Romaine (1984), il est probable que des enregistrements entre pairs, en situation informelle, fassent apparaître une tendance différente : un accroissement, ou tout du moins un maintien, des variantes non standard avec l'âge.

D'autres études se sont intéressées à l'évolution de l'usage des variables sociolinguistiques. Ces dernières relèvent cependant une évolution inverse à celle mentionnée précédemment. En effet, ces travaux pointent un accroissement des variantes non standard au fil du développement. Par exemple, Smith *et al.* (2007) observent que les trois plus jeunes sujets de leur échantillon (âgés de 2;10, 2;11 et 3;0) utilisent de manière quasi catégorique la variante standard [ʌ] alors que les enfants plus âgés (âgés de 3;2 à 3;6) utilisent davantage la variante non standard [u:] (*cf.* [47], index page 424). Le même type de résultat est présenté par Chabanal (2004) qui note que, Pierre, jeune sujet de son étude longitudinale, supprime davantage les liquides /l/ et /ʀ/ (*cf.* [7] [8], index page 417) dans sa quatrième année (4;0-4;2) que dans sa troisième année (3;4-3;11).

Enfin, Roberts (1994), en comparant les productions d'enfants de 3 ans à celles d'enfants de 4 ans, ne note aucun effet de l'âge sur la production de la variable (-t, d) (*cf.* [38], index page 423) et de la variable (ing) (*cf.* [37], index page 423) bien que Patterson (1992) observe une augmentation des variantes standard entre 4 et 8 ans sur cette dernière variable.

Malgré des résultats divergents, cette revue de la littérature concernant les modifications avec l'âge de l'usage des variables sociolinguistiques pointe plusieurs

faits. Premièrement, nous constatons que c'est à partir de 4 ans et jusqu'à 10-12 ans que l'on observe un accroissement de la production de variantes standard en situation formelle (Chevrot *et al.*, 2000a ; Patterson, 1992 ; Romaine, 1984), à l'exception toutefois de deux variables pour lesquelles Romaine (1984) n'observe aucune évolution. Nous pouvons alors supposer que l'entrée dans le système éducatif académique (en moyenne vers l'âge de 4 ans selon les pays), ainsi que la découverte et la connaissance de l'écrit peuvent être des facteurs favorisant l'accroissement des variantes standard dans le discours infantin en situation formelle. Chevrot (1991 ; 1996 ; 1998) et Chevrot & Malderez (1999) ont d'ailleurs réuni différents faits suggérant un effet propre de l'écriture sur l'usage des variantes, indépendant de l'effet de standardisation impulsé par la fréquentation scolaire. Deuxièmement, en dessous de l'âge de 4 ans, aucune augmentation n'est relevée dans l'usage des variantes standard. En effet, entre 2 et 3 ans et entre 3 et 4 ans, deux types d'observations sont attestés. D'une part, l'absence d'effet de l'âge sur le choix des variantes (Roberts, 1994) et d'autre part, une augmentation des variantes non standard (Chabanal, 2004 ; Smith *et al.*, 2007). Cette augmentation des variantes non standard observée à des âges précoces pourrait être le fait de l'input reçu par les enfants. En effet, les travaux de Foulkes *et al.* (2005) et ceux de Smith *et al.* (2007) ont mis en évidence que la fréquence des variantes standard présentes dans le discours adressé à l'enfant par leur mère diminue au fur et à mesure que grandit l'enfant. Par ailleurs, l'étude de Smith *et al.* (2007) montre une corrélation significative entre les usages maternels de la variable 'hooose' et ceux de leurs enfants (*cf.* [47], index page 424).

Finalement, la question de l'évolution avec l'âge de la masse globale des variantes produites par les enfants, telle qu'elle a été posée par les différents auteurs, apparaît comme parcellaire.

[...] the major question is to identify not how the overall mass of nonstandard variants develops, but rather how their usage changes in each situation and for each category of speakers (Chevrot *et al.*, 2000a: 297).

Comme le soulignent Chevrot *et al.* (2000a), la question serait plutôt de se demander comment les différentes variantes évoluent avec l'âge dans telle ou telle situation et chez telle ou telle catégorie de locuteurs. Par ailleurs, au vu de notre revue de la littérature, il semblerait que la question de l'évolution avec l'âge mérite d'être considérée en deux temps : un premier temps qui couvrirait la période préscolaire et un second la période de scolarisation. En effet, nous avons vu que la période de la fin de la

petite enfance se caractériserait par un accroissement des variantes non standard dans l'input et dans les usages enfantins alors que durant la période scolaire, en situation formelle, les variantes standard seraient de plus en plus utilisées.

Un autre facteur qui n'a pas été pris en compte par les études qui ont observé l'évolution de l'usage enfantin des variantes en fonction de l'âge est la socialisation de l'enfant à l'extérieur du milieu familial, notamment ses contacts croissants avec le groupe de pairs (Cartron & Winnykamen, 2004). La section suivante abordera donc le réseau de pairs comme facteur de variation.

#### **4.1.5. Le réseau de pairs comme facteur de variation**

L'étude du lien entre réseau social et productions de variables sociolinguistiques a fait l'objet de nombreuses études chez l'adulte et l'adolescent (Beaulieu & Cichocki, 2002 ; Cheshire, 1982b ; Eckert, 2000 ; Labov, 1978 ; Milroy, 1987 ; Russell, 1982). Cependant, à notre connaissance, peu de recherches ont été menées auprès de jeunes enfants et aucune ne s'est intéressée à cette tranche d'âge avant les années quatre-vingt-dix. Des résultats clairs sur ce point seraient importants pour l'avancée des recherches dans le domaine de la sociolinguistique enfantine puisqu'ils permettraient d'examiner le postulat de Labov (1964) qui, sans avoir mené d'enquête, estimait que l'influence du réseau de pairs s'exerçait dès l'âge de 5 ans.

À partir du corpus recueilli par Barbu (2000), Martin (2005) a exploré le lien entre la production des liaisons facultatives (*cf.* [27], index page 421) dans une classe d'enfants de 4 ans (Moyenne Section de Maternelle) et différents indicateurs sociaux relatifs au réseau de pairs. Elle a ainsi considéré deux indicateurs sociaux issus du travail de Barbu (2000) : l'activité sociale, qui correspond à « la fréquence des comportements socialement dirigés par chaque enfant vers les autres enfants de la classe » (Barbu, 2000: 29) et l'attractivité sociale, qui correspond à la fréquence de sollicitation d'un enfant par les autres enfants du groupe. Elle n'observe aucun lien entre les taux de liaisons facultatives réalisées et ces indicateurs. Devant cette absence de résultats, elle a exploré systématiquement les relations entre l'usage des variantes et différents indices de réseau : un indice de loquacité qui correspond à la fréquence des prises de parole d'un enfant vers autrui, et un indice de réception de parole correspondant au nombre d'énoncés reçus par un enfant. Comme précédemment, aucun lien entre ces indices et les productions de la variable sociolinguistique n'a été noté.

Enfin, Martin (2005) a également mené une analyse en examinant si la densité des interactions dans les dyades d'enfants ayant des échanges verbaux fréquents et réciproques influençait l'usage des variantes de la liaison facultative. Ses résultats montrent que les taux de réalisations de liaisons facultatives ne sont pas reliés à la densité des interactions entre les enfants du groupe.

Au Grand-Bornand (Haute-Savoie, France), Martin (2006) a étudié l'usage de différentes variables par Aurélien, un enfant âgé de 10 ans, lorsqu'il s'adresse à ses pairs. Deux types de variables ont été considérées par l'auteure : les variables qu'elle nomme variables du français local – l'opposition /ɛ/ - /e/ (par exemple *lait* prononcé [lɛ] au Grand-Bornand et prononcé [le] à Grenoble<sup>45</sup>) et l'emploi du pronom objet *y* (par exemple, *J'y ferai demain* pour *Je le ferai demain*) et celles qu'elle nomme variables du français général – la liaison facultative, le /R/ post-consonantique final et le /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* (cf. [28] [29] [30] [31], index page 422). Elle remarque que son jeune sujet utilise significativement davantage les variantes du français local avec ses pairs natifs du Grand-Bornand qu'avec ses pairs non-natifs. De plus, elle observe qu'Aurélien produit significativement plus de variantes non standard du français général lorsqu'il s'adresse à ses amis natifs plutôt qu'à ses amis non-natifs. Elle note enfin que l'ancienneté du lien amical entre Aurélien et ses amis (ami connu depuis peu *versus* ami connu depuis longtemps<sup>46</sup>) influence de manière significative son usage de la variante locale *y* alors qu'il n'influence pas l'autre variante locale /ɛ/, ni les variantes du français général. Aurélien produit plus de *y* avec ses amis connus de longue date, qu'ils soient natifs ou non. Par ailleurs, avec les amis connus depuis peu, ce dernier produit davantage la variante locale *y* lorsqu'il s'adresse à un enfant natif (Martin, Barbu & Chevrot, soumis) Il semblerait donc que dès 10 ans, l'usage des variables sociolinguistiques soit très régulièrement structuré en fonction de la position de l'interlocuteur dans le réseau de pairs.

---

<sup>45</sup> La prononciation [lɛ] (*lait*) est celle prescrite en français standard (Rey-Debove & Rey, 2006). À partir des travaux de Lucci (1983) sur la neutralisation de l'opposition phonologique /e/ - /ɛ/ dans la région, Martin (2006) considère le maintien de l'opposition /e/ - /ɛ/ comme caractéristique de son terrain d'enquête.

<sup>46</sup> Les amis connus depuis peu le sont depuis 2-3 ans. Quant à ceux connus depuis longtemps, ils le sont depuis 5 ans et plus.

En mettant en perspective les résultats obtenus par Martin (2005), chez des enfants de 4 ans, et Martin (2006), chez un sujet témoin de 10 ans, on peut être amenée à conclure que l'influence du réseau de pairs sur la sélection des variantes se met en place entre la petite enfance et la préadolescence. Nous resterons toutefois prudente dans nos conclusions puisque les différences de méthodologies entre les deux études pourraient occasionner les différences de résultats.

Enfin, une étude menée à Tokyo (Japon), sur un échantillon de 151 écoliers de 13-14 ans (Ito, 1989), montre que le réseau d'amis influence l'usage des formes non standard<sup>47</sup>. En effet, cet auteur note que les réseaux d'amis, au sein de la classe, présentent des patrons d'usage des variantes non standard similaires.

Comme nous venons de le constater, peu d'études ont exploré le lien entre réseau de pairs et usage des variables sociolinguistiques chez le jeune enfant. Une telle relation a été mise en évidence à partir de l'âge de 10 ans (Ito, 1989 ; Martin, 2006), mais aucun résultat n'est apparu en deçà. Sur la base des recherches de Martin (2005 ; 2006), nous avons fait l'hypothèse que la méthodologie de l'enquête pouvait être un facteur affectant la mise en évidence d'une telle relation. Notons toutefois, que dans d'autres domaines que la sociolinguistique, des chercheurs ont montré une influence précoce du réseau de pairs sur le langage de manière plus générale. Par exemple, George & Krantz (1981), chez des enfants d'âge préscolaire, ont observé que les échanges verbaux entre amis présentaient une plus grande cohérence dans les tours de parole des partenaires ainsi que des tours de parole plus nombreux que les échanges entre non-amis. Chez des enfants de 3-4 ans, Barbu (2000) note que les amis partagent les mêmes thématiques conversationnelles. Dans le contexte d'une école bilingue anglais/espagnol accueillant des enfants de 4 ans dont la langue au sein de la famille est l'espagnol, Chesterfield, Chesterfield & Chavez (1982) relèvent que les interactions en anglais avec les pairs sont fortement corrélées à l'augmentation des compétences langagières dans cette langue<sup>48</sup>.

Au vu de ces résultats, nous pouvons penser que dès la scolarisation en maternelle, les enfants s'influencent mutuellement du fait de leurs relations. Nous nous attacherons alors, dans notre démarche empirique (*cf.* chapitre 5 de la troisième partie), à approfondir le lien entre réseau de pairs et usage des variables sociolinguistiques entre 4

---

<sup>47</sup> Différents niveaux linguistiques sont concernés par cette étude : phonétique, lexique et grammaire.

<sup>48</sup> Les compétences langagières ont été appréhendées par les auteurs au travers de la MLU (*Mean Length of Utterance*), longueur moyenne des énoncés.

et 5 ans puisque, à cet âge-là, les enfants sont déjà scolarisés depuis au moins un an en France. A partir d'une étude longitudinale empruntant aux méthodes de l'éthologie, nous nous demanderons si les relations sociales entre enfants influencent leurs usages sociolinguistiques

## 4.2. L'évaluation des variables sociolinguistiques

Dans la section consacrée à l'étude de l'impact de la situation de communication, nous nous sommes interrogée sur l'âge d'apparition des premières manifestations d'une adaptation stylistique ainsi que sur les causes possibles d'une telle adaptation. Nous avons vu que, dès 3 ans, les enfants étaient capables de sélectionner les variantes appropriées à la situation d'interaction et nous avons alors remis en question le modèle labovien selon lequel la prise de conscience de la valeur sociale des usages précède la capacité à faire varier son discours (Labov, 1964). Dans cette section, consacrée à l'évaluation des variables sociolinguistiques, nous réinterrogerons ce modèle à la lumière des travaux de Chevrot (1991) qui a mis en perspective "production" et "évaluation" d'une variable sociolinguistique du français : le /R/ post-consonantique final (*cf.* [9], index page 417). En outre, dans la perspective développementale revendiquée dans la deuxième période de la sociolinguistique enfantine que nous avons délimitée, nous mettrons l'accent sur l'évolution avec l'âge du lien entre production et évaluation des variables sociolinguistiques.

Les études présentées précédemment (*cf.* section 3.2) pointaient les prémices d'une évaluation enfantine en adéquation avec celle des adultes à 10-12 ans au plus tôt. Chevrot (1991) a mené une étude sur l'évaluation du /R/ post-consonantique final ainsi que sur la présence ou l'absence de /R/ dans la locution *parce que* auprès d'un groupe de 24 enfants âgés de 6-7 ans et d'un autre groupe de 24 enfants de 10-12 ans (*cf.* [10], index page 417). Les enfants étaient amenés à porter un jugement d'acceptabilité sur différents énoncés comportant les variables en question et devaient dire si le locuteur avait "bien parlé" ou "mal parlé".

Pour le /R/ post-consonantique en position finale, il remarque que les enfants de 6-7 ans jugent défavorablement l'absence du phonème /R/ lorsque celui-ci précède une pause (*ferme la fenêtr(e)*). Lorsque /R/ est suivi d'une consonne (*fenêtr(e) fermée*) ou d'une voyelle (*fenêtr(e) ouverte*), les 6-7 ans ne présentent pas de jugements

différenciés. Autrement dit, aucune différence entre les jugements favorables à la conservation de /R/ et ceux favorables à la suppression n'est attestée. A 10-12 ans, l'auteur relève que la préférence des enfants pour le maintien de /R/ lorsqu'il précède une pause s'étend au contexte pré-vocalique.

Dans le cas du /R/ de *parce que*, les résultats sont très différents : les enfants de 6-7 ans jugent plus acceptables les formes de la conjonction dans lesquelles le /R/ n'est pas produit (*pasque*). Dans ce groupe d'âge, l'auteur note également que cette tendance à préférer la variante sans /R/ est plus marquée chez les filles<sup>49</sup>. Il semblerait alors que pour les filles, la forme normative soit celle sans /R/ alors que le groupe de garçons est plus indéterminé. A 10-12 ans, comme pour le /R/ post-consonantique final, la tendance des jugements s'inverse : les enfants favorisent davantage la variante avec /R/, bien qu'il ne s'agisse que d'une tendance au niveau statistique. Chevrot (1991) interprète cette modification de l'évaluation entre 6-7 ans et 10-12 ans par le fait qu'à 6-7 ans, les enfants n'ont pas encodé le /R/ de *parce que* dans leur représentation phonologique. Ce ne serait qu'après la découverte de la forme graphique de *parce que* que les enfants reformuleraient leur représentation phonologique en y ajoutant le phonème /R/ correspondant à la lettre "r".

Pour chacune des deux variables (/R/ post-consonantique final et /R/ de *parce que*), l'auteur observe une relative homogénéité des jugements puisque aucun effet du milieu n'est noté et que l'effet du genre, observé sur les jugements du /R/ dans *parce que* à 6-7 ans, disparaît à 10-12 ans. Ce résultat rejoint celui observé par Labov (1972 ; 1976) chez l'adulte ; malgré des usages socialement stratifiés, les locuteurs partagent des normes d'évaluation communes. Chevrot (1991) souligne toutefois que l'uniformité des jugements enfantins ne correspond pas nécessairement à celle des adultes. Comme nous l'avons vu avec ses résultats sur l'évaluation dans le groupe d'enfants de 6-7 ans sur le /R/ de *parce que*, les jugements peuvent converger vers la valorisation de la variante non standard. Il semblerait que l'action précoce d'un facteur comme le genre disparaisse au

---

<sup>49</sup> Précisons toutefois que si pour les jugements concernant le /R/ dans *parce que* la différence entre les scores des filles et des garçons est significative sur le plan statistique, elle ne relève que d'une tendance pour le /R/ post-consonantique final.

cours du développement et que dès 10-12 ans les enfants aient acquis les normes linguistiques partagées par la communauté adulte comme d'autres études l'ont montré (*cf.* section 3.2).

Enfin, la mise en perspective des productions et des évaluations présente des résultats disparates. Alors que l'absence de /R/ devant consonne n'est repérée ni à 6-7 ans, ni à 10-12 ans lors de la tâche de jugement, l'auteur note une adaptation situationnelle très nette concernant ce contexte précis : chez les enfants de 10-12 ans, quels que soient leur genre ou leur milieu d'origine, le /R/ devant consonne est plus souvent réalisé en situation formelle qu'en situation informelle. Concernant le /R/ devant voyelle ou pause, le résultat est inversé. La suppression du phonème est jugée défavorablement dans la tâche d'évaluation mais l'adaptation situationnelle est beaucoup moins nette : seules les filles de 10-12 ans issues du milieu supérieur modifient leurs productions en fonction de la formalité.

Là où l'évaluation suggère qu'il y a perception des variations et de leur valeur sociale, nous n'enregistrons aucune adaptation situationnelle, et vice-versa (Chevrot, 1991: 211).

Il semblerait alors que la capacité à adapter son discours en fonction de la situation soit indépendante de celle consistant à formuler des jugements d'acceptabilité valorisant les variantes utilisées en situation formelle. Par ailleurs, la mise en relation de l'évaluation et de la production de la locution *parce que* montre, quant à elle, une évolution parallèle de ces deux capacités : les 6-7 ans produisent exclusivement la variante [paskə] et l'évaluent favorablement ; les 10-12 ans, quant à eux, font varier leur usage de la locution en fonction de la situation et tendent à rejeter [paskə]. Au vu des différents résultats mis en avant par Chevrot (1991), il semblerait que la forme de la relation entre usage et évaluation soit dépendante de la variable étudiée.

## 5. Bilan et perspectives

Les études menées dans le domaine de la sociolinguistique enfantine ont fait émerger un effet robuste et précoce du milieu social d'origine sur la sélection des variantes qui se manifeste dès l'âge de 3 ans. Ainsi, plus la famille a une position élevée sur l'échelle sociale et plus les enfants utilisent les variantes standard. De plus, il semblerait que son impact se manifeste tout au long de l'existence. Les recherches présentées dans ce chapitre ont mis en évidence son effet de 3 à 15 ans et les travaux

menés auprès d'adultes confirment son impact plus tardif. Cet effet très précoce du milieu suggère qu'il résulte davantage de la transmission des variantes au sein de la famille plutôt que d'une prise de conscience plus tardive de l'identité sociale.

L'effet du genre est moins net. Plusieurs études laissent penser que ce facteur n'exerce aucune influence sur la sélection des variantes entre 2 et 8 ans alors que d'autres constatent son impact avec cependant des tendances opposées. Entre 3 et 4 ans : plus de variantes standard produites par les filles (Docherty *et al.*, 2006 ; Martin, 2005) ou plus de variantes standard produites par les garçons (Roberts, 1994, 1997a). Chevrot (1991), quant à lui, note que les garçons de 6-7 ans réalisent plus de variantes standard que les filles du même âge. Cette inconstance des résultats pourrait s'expliquer par le fait que le genre est une construction sociale. Ainsi l'apprentissage, par les enfants, de leur rôle social en tant que fille ou garçon serait un processus long. Il pourrait résulter de la convergence de deux sources : d'une part, pour les variables les plus saillantes sociolinguistiquement, de la tendance des mères à adresser plus souvent les variantes standard aux filles qu'aux garçons et d'autre part, de la prise de conscience progressive des rôles sociaux tout au long de l'enfance et de l'adolescence sous l'effet de l'influence du groupe de pairs, des injonctions éducatives parentales, etc.

La situation de communication joue également un rôle prépondérant : toutes les études – à l'exception toutefois de Roberts (1994 ; 1997a) sur (-t, d) qui n'observe pas un tel effet – notent que plus le degré de formalité est élevé, plus les enfants produisent de variantes standard. Cet impact de la formalité est également constaté précocement, dès 3 ans, contrairement à ce que suggéraient les premières suppositions de Labov (1964). En outre, il apparaît que la conscience de la valeur sociale des variables n'est pas un pré-requis à la capacité enfantine d'ajuster la sélection des variantes en fonction de la situation.

Les travaux affichant un intérêt pour le développement ont montré que l'augmentation dans l'usage des variantes standard se manifestait entre 4 ans et 10-12 ans en situation formelle. En dessous de cet âge, les résultats divergent : certaines études ne notent aucune évolution dans la production des variantes (Roberts, 1994) alors que d'autres relèvent un accroissement des variantes standard entre 2 et 4 ans (Chabanal, 2004 ; Smith *et al.*, 2007). Nous avons alors fait l'hypothèse que l'entrée dans le système éducatif à la fin de la petite enfance pouvait rendre compte de l'augmentation des variantes standard en situation formelle. L'accroissement des

variantes non standard en dessous de l'âge de 4 ans pourrait, quant à lui, refléter l'input, de moins en moins standard, reçu par les enfants (Foulkes *et al.*, 2005 ; Smith *et al.*, 2007).

Nous avons également constaté que peu d'études s'étaient intéressées à l'influence du réseau de pairs sur la production enfantine des variables sociolinguistiques. L'examen des rares travaux disponibles ne permet pas de mettre en évidence l'impact du réseau en dessous de l'âge de 10 ans. Rappelons que la méthodologie mise en œuvre chez des enfants plus jeunes (Martin, 2005) est très différente de celle utilisée chez les préadolescents (Ito, 1989 ; Martin, 2006). De ce fait, subsiste l'éventualité qu'une autre méthode d'observation du réseau de sociabilité enfantine aurait pu faire apparaître une influence plus précoce du réseau de pairs sur la sélection des variantes sociolinguistiques.

Enfin, les données disponibles suggèrent qu'avant 10 ans, les enfants ne sont pas capables de percevoir la valeur sociale des variantes sociolinguistiques et d'exprimer explicitement à leur égard des jugements d'acceptabilité conformes à ceux de l'adulte.

Une part importante du travail empirique de notre thèse consistera à explorer plus avant l'effet des différents facteurs dont nous venons de faire état (milieu social, genre, situation de communication, réseau de pairs) sur la production et l'évaluation de variables sociolinguistiques du français. Dans ce but, nous adopterons une méthodologie mêlant psycholinguistique développementale, sociolinguistique enfantine et procédés d'observations issues de l'éthologie. Dans le chapitre suivant, nous aborderons la question des dispositifs d'apprentissage de la variation. À partir de l'observation des productions enfantines et de la mise en évidence de l'effet de facteurs extralinguistiques (milieu social, genre, situation de communication, etc.), des auteurs ont en effet proposé des modèles des mécanismes cognitifs en jeu lors de l'acquisition des formes variables.

## CHAPITRE 2. Les dispositifs d'apprentissage et de traitement de la variation

Dès leurs premiers mots (vers 16-18 mois), les enfants produisent différentes formes qui renvoient au même référent (Menn & Matthei, 1992). Cette variation développementale précoce est cependant à distinguer de la variation sociolinguistique qui consiste plutôt à adopter les usages en vigueur dans la communauté et à s'adapter aux situations. Nous avons vu, dans le chapitre précédent, que, dès l'âge de 3 ans, le milieu d'origine et la situation d'interaction influençaient la sélection des variantes sociolinguistiques. Les chercheurs qui se sont interrogés sur le dynamisme développemental ont alors été amenés à formuler des hypothèses sur l'acquisition des mécanismes sous-tendant le fonctionnement des unités linguistiques variables et des facteurs qui contraignent leur sélection. Dans ce chapitre, nous présenterons trois conceptions de ces dispositifs : les règles variables, l'apprentissage item par item et l'apprentissage à partir d'exemplaires. Nous rendrons compte également ici de la façon dont ces dispositifs expliquent l'ordre d'acquisition des contraintes intra- et extralinguistiques. Enfin, nous présenterons les théories basées sur l'usage (*usage-based theories*) qui, selon leurs principes fondamentaux, laissent entrevoir la possibilité de rendre compte de l'acquisition de la variation. C'est d'ailleurs dans le cadre de ces théories que nous rendrons compte de nos résultats sur l'acquisition et l'usage des liaisons obligatoires et facultatives chez des enfants issus de milieux sociaux contrastés.

### 1. Les règles variables

Avant de présenter l'apprentissage de la variation par les règles variables, il nous a semblé nécessaire de faire un détour par l'origine de cette notion. En effet, ce retour à la source permettra de mieux cerner les fondements et les conséquences du concept de règle variable, puisque les chercheurs postulant ce mode d'apprentissage (notamment Patterson, 1992 ; Roberts, 1994, 1997a ; Smith *et al.*, 2007) prennent souvent pour acquis l'existence cognitive de ces règles sans nécessairement les justifier ni même les remettre en cause.

## 1.1. Labov et la grammaire générative : rupture et continuité

C'est dans la continuité de la grammaire générative – et en opposition aussi à celle-ci – que Labov a initié le champ de la sociolinguistique et c'est à lui que l'on doit cette notion de règles variables, largement reprise depuis dans les études qui lui ont succédé. Comme nous le verrons dans les sections suivantes, la rupture avec le courant générativiste porte essentiellement sur la place des données dans l'élaboration théorique et l'analyse linguistique ; certains postulats théoriques de fond ainsi que la formalisation de la grammaire sous formes de règles sont quant à eux conservés.

### 1.1.1. Rupture

La base principale qui a servi à alimenter les descriptions générativistes depuis le milieu des années cinquante a été l'étude des intuitions des locuteurs natifs par le biais de jugements d'acceptabilité ou de grammaticalité<sup>50</sup> ; le locuteur natif pouvant être, dans le meilleur des cas, un locuteur lambda de la langue étudiée ou bien – et ce fut souvent le cas – le chercheur lui-même. Cette étude des intuitions comme fondement empirique de la description linguistique est remise en cause par Labov pour plusieurs raisons que nous mentionnons ci-après.

Tout d'abord, les intuitions sont instables. En effet, de grandes variations dans les intuitions sont relevées d'un individu à un autre, même lorsque ces derniers sont des locuteurs natifs. A ce sujet, Labov (2001b) rapporte les résultats d'une étude menée par Langendoen (1970) qui montre que 46 enseignants du secondaire, auxquels ont été soumises 91 phrases, présentent une grande variabilité dans leurs jugements de grammaticalité. Au vu de cette instabilité, il semble difficile d'écrire une grammaire commune aux individus puisque tous ne partagent pas les mêmes intuitions sur la langue. De plus, lorsqu'une théorie est soutenue sur la base de jugements introspectifs (ceux du chercheur lui-même) et que celle-ci est remise en cause par la communauté scientifique, les générativistes opposent « [...] qu'il existe de nombreux "dialectes" et que les arguments qu'ils soutiennent valent pour "le leur" » (Labov, 1976: 267). Cette position amène alors Labov à interroger l'objet de la description linguistique : est-ce le dialecte (ou idiolecte) du linguiste ou celui d'une communauté (Labov, 1976, 2001b) ?

---

<sup>50</sup> Notons que pour Chomsky (1971: 23) : « l'acceptabilité est un concept appartenant à l'étude de la performance, alors que la grammaticalité appartient à l'étude la compétence ». Les auteurs qui reprennent ces notions, dont Labov (2001b), les confondent cependant souvent.

Laks (1980: 16) souligne à ce sujet que « ce qui concerne la grammaire générative, ce n'est jamais la communauté linguistique (même homogène), c'est toujours le locuteur ». C'est là une des grandes différences entre l'approche générativiste et l'approche sociolinguistique défendue par Labov. Alors que l'objet de la description linguistique se situe au niveau de l'individu pour la première, la seconde s'intéresse à la *speech community*<sup>51</sup> dont les individus font partie (Labov, 2004). Dans l'optique générativiste, comme nous l'avons déjà souligné :

[...] language is a property of the individual, a species-specific and genetically inherited capacity to form rules of a particular type, relatively isolated from other activities of the human intelligence (Labov, 2004: 1).

Le point de vue labovien définit, quant à lui, la langue comme :

[...] a property of the speech community, an instrument of social communication that evolves gradually and continuously throughout human history, in response to a variety of human needs and activities (Labov, 2004: 1-2).

La prise en compte des aspects sociaux comme éléments constitutifs de la langue et de ses manifestations distingue alors la conception labovienne de la tradition chomskyenne.

Un autre argument développé par Labov (2001b) à l'encontre des intuitions comme fondement de la théorie linguistique est que l'usage du langage par les individus est différent des jugements de grammaticalité – ou d'acceptabilité – émis par ces mêmes individus. Autrement dit, l'attitude et le comportement linguistique des individus ne vont pas de paire (Labov, 1976, 1978). Alors que la grammaire générative pose, de manière implicite, la primauté de la perception sur la production – ce sont les énoncés perçus par les locuteurs qui alimentent la théorie –, Labov (2004) prend pour postulat de base « that production is methodologically and epistemologically prior to perception » (Labov, 2004: 3).

Enfin, se contenter de l'étude des intuitions lorsque l'on souhaite étudier un dialecte non standard qui coexiste avec un dialecte standard ne permet pas d'appréhender la grammaire du dialecte non standard car les jugements recueillis reflètent la

---

<sup>51</sup> Nous conservons ici volontairement le terme anglo-saxon puisque le vocable *speech* est fortement polysémique et que la traduction de *speech community* par communauté linguistique n'est pas satisfaisante sur le plan épistémologique. Pour une discussion sur la question et ses répercussions dans le champ de la linguistique, voir Biichlé (2007) et Biichlé & Abouzaïd (à paraître).

connaissance qu'ont les individus du dialecte standard. Dans ce cas, Labov suggère que :

Therefore it is necessary to study the subordinate dialect by more sophisticated methods, observing the use of this dialect in its normal social setting (1969: 715).

Les différents arguments avancés par Labov à l'encontre de l'étude des intuitions comme fondement unique<sup>52</sup> de la description linguistique nous renseignent alors sur l'élément central de sa conception de l'analyse linguistique selon laquelle la théorie doit rendre compte des données (Labov, 2001b) et non l'inverse, comme ce put être le cas dans les descriptions génératives, où les données – les intuitions d'un locuteur-auditeur idéal – illustrent (forcément !) la théorie. Ainsi, Labov (1976) préconise d'observer les usages réels des locuteurs dans le contexte social de leur production afin de mener à bien la description et l'analyse linguistique.

Donc, si l'on veut accrocher la langue, il est nécessaire d'examiner les données du langage quotidien aussi directement et d'aussi près que possible, et d'en caractériser la relation à la théorie grammaticale avec la plus grande exactitude, sans hésiter à corriger ni à adapter cette théorie afin qu'elle s'ajuste à l'objet visé (Labov, 1976: 280).

Il ajoute aussi, pour montrer les insuffisances méthodologiques de la linguistique dite "classique", que :

[...] la linguistique doit avoir pour objet l'instrument de communication qu'emploie la communauté ; et [...] si nous ne parlons pas de ce langage-là, c'est qu'il y a quelque chose de trivial dans nos procédures (Labov, 1976: 262).

Cette remise en cause empirique de la grammaire générative s'accompagne également du constat de Weinreich, Labov & Herzog (1968) qui reconnaissent l'hétérogénéité comme une propriété fondamentale des structures linguistiques. Ainsi, les choix linguistiques des locuteurs sont contraints par différents facteurs linguistiques et sociaux qui d'une part, reflètent les systèmes grammaticaux sous-jacents et d'autre part, reflètent et constituent l'organisation sociale des communautés dans lesquelles évoluent les locuteurs (Bayley, 2002 ; Weinreich *et al.*, 1968). Au contraire, dans la perspective générativiste, « [...] l'hétérogénéité empiriquement constatée n'est plus saisie comme hétérogénéité structurelle, mais comme dégradation des données [...] »

---

<sup>52</sup> Nous soulignons "unique" car Labov (2004) considère les intuitions utiles et indispensables dans la démarche linguistique à la nuance près que, selon lui, elles ne constituent en aucun cas des preuves mais permettent plutôt de formuler des hypothèses sur la structure linguistique. Pour lui, une étude des intuitions doit obligatoirement être complétée par une étude des usages, ce qu'il appelle « le comportement social » de la langue (Labov, 1976: 262).

(Laks, 1980: 17). Ainsi, les phénomènes de variation, qui relèvent de la performance selon la théorie chomskyenne, sont-ils traités par la grammaire générative comme des "accidents" individuels, dépendants de facteurs comme « les limitations de la mémoire, l'inattention, la distraction, les croyances non-linguistiques, etc. » (Chomsky, 1971: 25), lors de la mise en œuvre de la compétence qui est « la connaissance que le locuteur-auditeur a de sa langue<sup>53</sup> » (Chomsky, 1971: 13). La conception de Labov est autre : pour lui la variation n'est pas seulement le fait de la performance, elle fait également partie de la compétence (Labov, 1976). C'est justement cette conception qui l'a amené à formuler la notion de règle variable.

### 1.1.2. Continuité dans la rupture

Même si Labov remet en cause la relation entre faits et théorie pratiquée par la grammaire générative, il s'inscrit néanmoins dans la continuité de ce courant. Il ne le renie pas puisqu'il déclare que « le but recherché [le sien] n'est pas forcément d'apporter une nouvelle théorie à la linguistique, mais plutôt de lui fournir une nouvelle méthode de travail » (Labov, 1976: 287). Ainsi, il conserve les concepts-clefs de la grammaire générative afin de les confronter et de les ajuster aux données recueillies dans le contexte social de leur production. Autrement dit, il met en place ce que Laks (1980: 12) nomme « une dialectique entre les modèles théoriques existants (linguistiques et sociologiques) et les faits sociolinguistiques ». L'auteur ajoute également que « c'est dans cette dialectique que doit être compris son apport théorique et pratique » (Laks, 1980: 12).

Labov conserve ainsi le concept de règles ordonnées établi par la grammaire générative pour l'appliquer au traitement formel des phénomènes de variation.

The notion of 'rule of grammar' is enlarged to include the formal treatment of inherent variation as a part of linguistic structure (Labov, 1969: 715).

Plus précisément, c'est la notion de règle facultative (*optional rule*) qu'il revisite afin de rendre compte de la variation. Dans la tradition générativiste, c'est l'application ou la non application des règles facultatives qui rend compte de la variation.

---

<sup>53</sup> Rappelons que cette connaissance est vue comme « en majeure partie inconsciente » (Chomsky, 1971: 25).

Cette explication est cependant insuffisante puisque, comme le notent Cedergren & Sankoff (1974) :

[...] no accounting is or can be made of the fact that the option is subject to regular constraints revealed through patterns of covariation with elements of the linguistic environment and with non-language factors as such age, class, and social context. The notion of optionality fails to capture the nature of the systematic variation which exists even on the level of the grammar of a single individual (Cedergren & Sankoff, 1974: 333).

Dans cet extrait, Cedergren & Sankoff (1974) soulignent que les règles facultatives de la grammaire générative échouent à rendre compte d'une part, de la stratification sociale des usages et d'autre part, de la variation que l'on peut rencontrer chez un même locuteur. Autrement dit, les règles facultatives de la grammaire générative n'expliquent pas pourquoi un même individu produit telle forme à tel moment alors qu'il produit une forme différente mais de sens identique à un autre moment. L'apport de Labov est donc d'incorporer à la description et à l'analyse linguistique, les contraintes – ou facteurs – externes qui favorisent l'emploi d'une variante plutôt qu'une autre. Ainsi, en étendant le concept de règle facultative à celui de règle variable, il inclut au sein même de la description structurale, la fréquence d'application d'une règle et les facteurs qui la déterminent.

This stems from the fact that, once accepted and incorporated into description, variability can be made a function not only of the presence or absence of linguistic elements, but also can be constrained by extralinguistic factors, all within the same notational and theoretical framework (Cedergren & Sankoff, 1974: 334).

L'inclusion des facteurs extralinguistiques dans la formalisation même des règles permettra en outre, par le biais d'une seule et même notation formelle, de décrire à la fois l'étendue de la variation au sein de la communauté et de prédire le comportement linguistique de chaque individu (Cedergren & Sankoff, 1974).

Dans la tradition générative, les règles se présentent sous un formalisme de ce type (Chomsky & Halle, 1973: 42):

$$A \rightarrow B / X \_ Y ] v$$

La notation ci-dessus signifie : A se réécrit B quand A apparaît dans le contexte X \_ Y (quand A est entre X et Y) et quand A est un verbe. Cette règle de la grammaire générative, si elle est considérée comme optionnelle dans une langue donnée, rendra ainsi compte de la variation du fait de son application ou sa non application par les locuteurs. Par ailleurs, nous constatons que son élaboration repose uniquement sur des contraintes distributionnelles et des catégories linguistiques. Dans le modèle élaboré par

Labov, viennent s'ajouter les facteurs extralinguistiques. Ainsi, Labov (1969) va-t-il associer à chaque règle variable une quantité spécifique notée  $\phi$  indiquant la proportion de cas dans lesquels la règle s'applique par rapport à ceux où elle pourrait s'appliquer<sup>54</sup> ; il s'agit de l'input de la règle. Par ailleurs, dans la règle elle-même, vont apparaître des indications sur le poids des contraintes externes dans le taux d'applicabilité de la règle, ces contraintes représentant les caractéristiques contextuelles : l'âge, la situation de communication, la catégorie socioprofessionnelle, le genre, le groupe ethnique, etc. (Cedergren & Sankoff, 1974 ; Labov, 1969). Finalement, l'analyse par règles variables revient, à partir du comptage du nombre d'occurrences d'une variable (cette analyse n'est valable qu'après un recueil quantitatif de productions langagières pratiqué au sein d'un échantillon représentatif), à procéder à une analyse multivariée<sup>55</sup> conduisant à déterminer le poids de chaque facteur sur la sélection des variantes linguistiques (Bayley, 2002 ; Cedergren & Sankoff, 1974 ; Kay & McDaniel, 1979). Cette méthode statistique de formalisation de la grammaire permet alors une prédiction, en fonction des facteurs externes et internes, de la sélection des variantes sociolinguistiques et « la performance devient un reflet statistique de la compétence » (Carrera-Sabaté, 2002: 201). Les règles variables apparaissent alors comme un outil conceptuel utile pour décrire les phénomènes de variation.

### 1.1.3. Les critiques

L'étiquette "règle variable", comme le souligne Chevrot (1991), confond souvent trois réalités bien distinctes :

- (a) Un procédé notationnel, emprunté dans ses grandes lignes aux règles phonologiques de Chomsky & Halle (1968), qui précise les traits des environnements linguistiques dans lesquels certains segments phoniques sont susceptibles de varier.
- (b) Une méthode statistique permettant de calculer l'effet spécifique de chacun des traits environnementaux sur la probabilité d'occurrence de l'une ou l'autre des variantes en présence (Rousseau & Sankoff, 1978).

---

<sup>54</sup> Pour plus de détails sur les aspects mathématiques du modèle et ses différentes versions (*additive model*, *multiplicative model*, *logistic model*), voir, entre autres, Cedergren & Sankoff (1974), Labov (1969) et Sankoff & Labov (1979).

<sup>55</sup> L'analyse multivariée est une procédure statistique traitant plusieurs variables dépendantes en fonction d'une ou plusieurs variables indépendantes de manière simultanée (Howell, 1998).

- (c) Une hypothèse forte qui pose que la probabilité d'apparition des variantes et le poids des environnements qui conditionnent cette probabilité appartiennent à la compétence linguistique (Chevrot, 1991: 6).

Ce manque de clarté sur l'essence même des règles variables a engendré de nombreux débats et critiques (Bickerton, 1971 ; Dittmar, 1983 ; Encrevé, 1988 ; Kay, 1978 ; Kay & McDaniel, 1979, 1981 ; Marcellesi & Gardin, 1974 ; Romaine, 1981 ; Seuren, 1982 ; Van Hout, 1984). En ce qui nous concerne, nous retiendrons ceux qui touchent à l'acquisition des règles variables et à leur statut exact sur le plan cognitif. Ainsi, plusieurs auteurs ont émis des doutes sur la capacité enfantine à intérioriser les probabilités d'usage d'une variante :

Au niveau de l'acquisition on voit mal comment une règle telle que celle-ci : la règle R<sub>n</sub> s'applique à 75% dans l'environnement X\_\_Z, peut être intériorisée (Marcellesi & Gardin, 1974: 153).

Le problème soulevé ici par Marcellesi & Gardin (1974) est d'ordre cognitif et mnésique et rejoint la critique formulée par Bickerton (1971) selon laquelle l'esprit humain ne serait pas capable de manipuler les variations pour les maintenir dans les limites assignées par les probabilités sous-tendues par les règles variables. Chambers & Trudgill (1980) réfutent cependant cet argument puisque, selon eux, cette critique ne repose sur aucun fondement empirique : même si la limitation des capacités cognitives et mnésiques peut paraître vraisemblable, rien ne le démontre. Labov (1994) reviendra d'ailleurs sur cet aspect en avançant que l'apprentissage de régularités variables fait partie intégrante du comportement humain, et aussi non-humain comme chez les rats, les pigeons, les poissons ou les canards. En effet, animaux et humains présentent la même capacité à reproduire, dans leurs réponses comportementales, les fréquences des événements perçus dans leur environnement. Par ailleurs, selon l'auteur, ce processus de calcul de probabilités s'applique sans attention consciente. Il conclut alors que :

[...] it is not a hypothesis that children do probability matching. It is simply a description of the observed facts (Labov, 1994: 583).

On sait d'ailleurs aujourd'hui, grâce aux études menées en psychologie sur l'apprentissage statistique que, dès 8 mois, les enfants (Saffran, Aslin & Newport, 1996), comme les adultes, sont capables d'extraire et de calculer des probabilités (détecter et généraliser) à partir de l'input linguistique qu'ils reçoivent (Altmann, 2002 ;

Aslin, Saffran & Newport, 1999 ; Perruchet & Pacton, 2006)<sup>56</sup>. En outre, les probabilités intériorisées sont réinvesties dans le comportement. Par exemple, Pacton, Perruchet, Fayol & Cleeremans (2001) ont montré que les probabilités statistiques intériorisées lors de l'apprentissage de l'orthographe du français conditionnent la production et le jugement de mots nouveaux (des non-mots). Ces recherches apportent donc une information importante quant aux capacités cognitives humaines : celles-ci incluent en effet l'estimation de probabilités à partir des régularités présentes dans l'environnement sans que la démarche soit consciente ni coûteuse sur le plan cognitif (Perruchet & Pacton, 2006). En conséquence, une règle comme « Rn s'applique à 75% dans l'environnement X\_\_Z » (Marcellesi & Gardin, 1974: 153) peut tout à fait être intériorisée par le cerveau humain.

Une autre critique adressée au modèle labovien est son manque d'explicabilité des processus cognitifs sous-jacents à l'intériorisation et à l'application des règles variables (Kay & McDaniel, 1979). Marcellesi & Gardin (1974), reprenant les remarques de Bickerton (1971), formulent la critique ainsi :

Si le comportement est déterminé par des facteurs sociaux, il doit, s'il s'agit d'un comportement mental, être médiatisé par un processus mental identifiable. Il s'agit donc d'expliquer comment les règles fonctionnent [...] (Marcellesi & Gardin, 1974: 153).

Cette critique est récurrente à l'encontre de la sociolinguistique : on reproche souvent à la discipline de négliger les processus sous-tendant le choix des variantes (Chabanal, 2003 ; Chevrot, 1994 ; Van Hout, 1984). Ce questionnement sur les processus mentaux est nécessaire à toutes les recherches se rapportant à l'acquisition et au développement langagier.

Aux premières étapes de la formulation des règles variables, Labov n'a pas précisé si les règles variables étaient un dispositif décrivant la structure de la langue ou bien si elles modélisaient un fonctionnement mental. Toutefois, en abordant l'acquisition de la variation, il éclaire un peu sa position : les enfants, au contact de leur environnement langagier, construiront des règles variables. Très tôt, ces derniers seraient capables d'abstraire les régularités présentes dans l'input. Comme nous le verrons, cette précision

---

<sup>56</sup> Ce type d'apprentissage influence non seulement le développement – ou l'acquisition – linguistique mais aussi d'autres aptitudes, telles les aptitudes visuelles comme l'ont montré Saffran, Pollak, Seibel & Shkolnik (2007) chez des enfants de 7 mois ou Fiser & Aslin (2002) chez des enfants de 9 mois.

de Labov (1994) suggère qu'il postule une réalité cognitive au dispositif des règles variables.

## 1.2. L'acquisition des règles variables

C'est dans l'article de Labov (1989), *The child as linguistic historian*, qu'apparaît pour la première fois l'hypothèse selon laquelle l'acquisition de la variation et de ses facteurs s'effectue sous la forme de l'apprentissage de règles variables. A partir de l'étude de l'usage de la variable (TD)<sup>57</sup> (cf. [21], index page 420) dans une famille de Philadelphie (États-Unis), Labov (1989 ; 1994) compare les patrons de variation des parents avec ceux de leur enfant de 7 ans, David. Considérant le conditionnement de (TD) en fonction du segment suivant, l'auteur note que David présente un conditionnement différent de celui de ses parents lorsque le segment qui suit est un glide ou une voyelle. Lorsque le segment qui suit est une consonne obstruante, une consonne liquide ou une pause, il présente cependant une production quasi-identique à celle de ses parents. Concernant le conditionnement grammatical de (TD), des différences semblables entre adultes et enfants sont également observées. Lorsque le mot porteur de la variable est un verbe dit "semi-faible"<sup>58</sup>, David présente un conditionnement différent de celui de son entourage puisque sa tendance à produire l'une ou l'autre des variantes est alors identique à celle qu'il applique dans les séquences monomorphémiques<sup>59</sup>. Lorsque la variable est présente dans des monomorphèmes, au prétérit ou au participe, le conditionnement des parents et de l'enfant est le même.

Cette irrégularité des résultats différenciant David de ses parents – qui montrent tout deux des patrons réguliers et identiques – conduit Labov à suggérer que :

This is quite consistent with the fact that the probabilities learned are not attached to surface forms or even to morphological types, but to abstract elements like grammatical boundaries and categories (Labov, 1994: 579).

---

<sup>57</sup> La variable notée (TD) chez Labov (1989) est la même que celle notée (-t, d) chez Roberts (1994, 1997).

<sup>58</sup> Labov (1989, 1994) parle de *derivational class* ou *ambiguous class*. Il s'agit de ce que Roberts (1994, 1997) nomme *semi-weak verb* et que nous traduisons par verbe semi-faible. Il s'agit de verbes qui, lorsqu'ils sont employés au prétérit, présentent un double marquage : un changement de voyelle auquel s'ajoute la consonne suffixe du prétérit /d/ ou /t/. Par exemple : *leave* → *left* ; *sell* → *sold*.

<sup>59</sup> Par exemple, *fast*, *last* et *first* sont des monomorphèmes.

Les enfants n'apprendraient donc pas les facteurs contextuels de la variation en mémorisant les formes de surface et en s'attachant à leur fréquence, mais plutôt en construisant des règles variables abstraites qui leur sont propres à partir des fréquences rencontrées dans l'environnement. Ainsi, la règle élaborée par l'enfant serait abstraite, au sens où elle met en œuvre des éléments et des catégories abstraits. De plus, elle serait du même format que celle mise en œuvre par ses parents. Rappelons que la majorité des conditionnements linguistiques coïncident. Toutefois, l'analyse grammaticale de l'enfant différencierait légèrement de celle des adultes, ce qui expliquerait les "irrégularités" constatées.

Thus, the variable rule that David has acquired is similar to that of his parents, though his analysis of particular forms may vary (Labov, 1994: 579).

Ce dispositif d'apprentissage par règles variables sera repris à la suite de Labov par d'autres auteurs qui ont exploré l'acquisition de la variation et de ses facteurs dans des tranches biographiques plus précoces. C'est le cas de Patterson (1992) qui a étudié les productions de la variable (-ing) chez 48 enfants de la *middle class*, répartis en 3 tranches d'âge : 4, 6, et 8 ans (*cf.* [34], index page 422). Elle observe qu'en conversation, la fréquence d'emploi de la variante non standard par les enfants ne semble pas liée à celle de leur mère. Aucune corrélation n'est relevée entre la proportion de variantes non standard dans les énoncés enfantins et les énoncés maternels. Par ailleurs, elle relève que c'est seulement à partir de 6 ans que les enfants présentent un conditionnement linguistique de l'usage de (-ing) conforme à celui des adultes. Ces résultats conduisent alors Patterson (1992) à suggérer que (1) les enfants n'imitent pas les fréquences d'usage adultes des variantes non standard mais qu'ils construisent des règles variables différentes de celles des adultes et que (2) c'est à partir de 6 ans qu'ils acquièrent la même règle variable que les adultes. Enfin, Patterson (1992), à partir des résultats de son étude, propose un modèle développemental de l'acquisition de la variation phonétique. Dans un premier temps, vers l'âge de 4 ans, les enfants sélectionneraient les variantes en fonction de la situation de communication. Ensuite, vers 6-7 ans, ils présenteraient des patrons de variation répondant au conditionnement

linguistique des régularités observées chez les adultes<sup>60</sup>. En d'autres termes, selon cette auteure, les facteurs linguistiques seraient acquis après les contraintes stylistiques. Labov (1989) observe d'ailleurs le même ordre d'acquisition des contraintes sur la variable (-ing) chez David, un jeune enfant de 7 ans.

Dans sa thèse de doctorat dirigée par Labov, Roberts (1994) a examiné encore plus précocement – entre 3;2 et 4;11 – l'acquisition de la variable (-ing) (cf. [37], index page 423). Elle note que les enfants, comme les adultes, utilisent davantage la variante non standard [ɪn] dans les verbes à la forme progressive et les compléments alors qu'ils emploient davantage la variante standard dans les noms et les adjectifs verbaux<sup>61</sup>. Il apparaît alors que le conditionnement linguistique (les contraintes grammaticales) – et par extension la règle variable – est acquis dès 3-4 ans. Elle situe donc plus tôt que Patterson (1992) l'acquisition de (-ing) dans le cadre de l'apprentissage des règles variables. En outre, contrairement à Patterson, elle observe que les contraintes sociales régissant l'usage de la variable, comme les contraintes linguistiques, sont acquises dès 3-4 ans.

Roberts (1994 ; 1997a) s'est également intéressée à l'acquisition de la variable (-t, d) (cf. [38] [39], index page 423). Elle note que les enfants de 3-4 ans ont, pour la majorité, acquis la règle de suppression de (-t, d) ainsi que les contraintes grammaticales (catégorie grammaticale) et phonologiques (accentuation de la syllabe – segment suivant) qui lui sont rattachées. Cependant, en ce qui concerne l'une des formes grammaticales, à savoir les verbes dits "semi-faibles", elle observe, comme Labov (1989), que les enfants ne présentent pas le même patron que celui des locuteurs adultes. Alors que ces derniers maintiennent davantage (-t, d) dans les verbes "semi-faibles", les enfants suppriment plus le segment consonantique dans ce même contexte. A nouveau, ce dernier résultat conduit l'auteure à postuler que les jeunes locuteurs, plutôt que de copier les formes de surface rencontrées dans l'environnement langagier, élaborent une règle de suppression à partir de leur propre analyse. Enfin, au sujet de l'ordre

---

<sup>60</sup> Le modèle esquissé par Patterson comporte quatre étapes. Nous mentionnons ici uniquement les deux premières puisque les deux suivantes n'ont pas été validées par son étude mais sont basées sur les recherches d'autres auteurs. L'étape 3 prédit que l'usage des variantes en tant que marqueurs sociaux débiterait vers 7-8 ans. L'étape 4, quant à elle, suggère que la capacité à évaluer les variantes conformément aux jugements adultes se mettrait en place dès l'âge de 10 ans.

<sup>61</sup> À défaut d'une traduction totalement satisfaisante des catégories utilisées par Roberts (1994), nous les illustrons d'un exemple. Verbe à la forme progressive : *running* ; complément : *he's finished eating* ; adjectif verbal : *swimming pool* ; nom : *morning*.

d'acquisition des contraintes intra- et extralinguistiques de la variable (-t, d), Roberts (1997a) note que :

Children as three have acquired the phonological and grammatical constraints governing (-t, d) deletion exhibited by adults. On the other hand, their mastery of the social constraints on this variable rule is far less complete (Roberts, 1997a: 358).

En mettant en perspective les travaux de Roberts, il semblerait alors que l'ordre relatif d'acquisition des contraintes linguistiques et des contraintes extralinguistiques (contraintes sociales et stylistiques) soit dépendant de la variable étudiée. Partant, les modalités exactes d'acquisition des règles variables – et par extension l'acquisition de la variation – seraient fonction du type de variable. A ce sujet, Smith, Durham & Fortune (2007), qui ont étudié l'acquisition d'une variable phonétique ('hooose') (cf. [47], index page 424) et d'une variable morphosyntaxique<sup>62</sup> notent que l'ordre d'acquisition des contraintes des règles variables fluctue selon la variable. Concernant la variable phonétique, les contraintes linguistiques et extralinguistiques seraient en place dès 3;2 alors que l'acquisition des contraintes linguistiques précéderait celle des contraintes extralinguistiques dans le cas de la variable morphosyntaxique.

Les études évoquées dans cette section apportent des résultats intéressants sur l'ordre d'acquisition relatif des facteurs internes et externes de la variation en utilisant les règles variables comme cadre conceptuel pour décrire et interpréter les données. En outre, l'hypothèse alternative d'un apprentissage reposant sur la reproduction des formes de surface présentes dans l'environnement est immédiatement écartée dès lors que les auteurs observent une configuration des facteurs de la variation non conforme à celle présentée chez les adultes de la même communauté. De fait, dans toutes ces études, le postulat de départ est que l'acquisition passe par l'élaboration d'un dispositif cognitif que l'on peut modéliser sous la forme de règles variables. Ce postulat est particulièrement évident à la lecture des trois questions présentes dans l'introduction de l'article de Roberts (1997a) paru dans *Journal of Child Language* :

- (1) Have the children acquired the variable rule of (-t, d) deletion and its internal and external constraints?
- (2) Can these rules be constructed as a reflection of universal, natural processes affecting language acquisition?

---

<sup>62</sup> Il s'agit de la désinence -s de la 3<sup>ème</sup> personne du singulier qui, dans les dialectes écossais, peut également apparaître à la 3<sup>ème</sup> personne du pluriel quand le sujet est un syntagme nominal.

(3) Are the children acquiring these rules or simply copying the individual surface forms of their parents or other language models? (Roberts, 1997a: 355).

Il est frappant de constater que les deux premières interrogations de l'auteure prennent pour acquis que l'acquisition passe par l'apprentissage de règles variables et c'est finalement en dernier lieu qu'elle questionne son modèle théorique. De plus, il faut souligner que cette dernière, comme Patterson (1992) d'ailleurs, n'a pas analysé les productions langagières de ses jeunes sujets à l'aide d'une analyse dite "item par item", analyse qui aurait pu tester de manière plus convaincante l'hypothèse d'un apprentissage statistique à partir des formes de surface. En d'autres termes, nous pensons que pour infirmer un tel dispositif d'apprentissage, les analyses auraient dû être poussées plus avant en observant par exemple si les facteurs de la variation se maintenaient pour chaque mot.

C'est justement à une telle analyse qu'ont procédé Smith *et al.* (2007). Elles ont comparé le pourcentage d'usage de la variante non standard de la variable 'hoose' (la monophthongue [u:]) dans certains items lexicaux chez les enfants de leur étude et chez leur mère. Elles remarquent alors que la propension d'usage de la variante non standard, pour un même mot, est la même chez les enfants que chez leur mère. De plus, elles observent que certains items lexicaux sont majoritairement produits avec la variante non standard (par exemple : *out*, *down*) alors que d'autres sont davantage réalisés avec la variante standard (par exemple : *how*, *round*). Leur objectif était d'étudier l'influence de l'input des mères sur l'acquisition de la variation par leurs enfants. Toutefois, leurs résultats révèlent la possibilité d'un apprentissage item par item. Malgré tout, ces auteures, comme les précédentes (Patterson, 1992 ; Roberts, 1994, 1997a), prennent pour postulat de départ que le mécanisme d'acquisition est l'apprentissage de règles variables.

Dans les études que nous venons d'évoquer, la façon dont les auteurs utilisent les résultats sur le conditionnement de la variation ne peut, en aucun cas, remettre en question leur postulat de base : la variation et ses facteurs s'apprennent en construisant des règles variables. En effet, si les enfants présentent un patron de variation identique à celui des adultes, les auteurs en déduisent qu'ils ont acquis la règle variable et les contraintes qui lui sont rattachées, mais si les enfants présentent un patron différent de celui des adultes, les auteurs concluent que les enfants sont en cours d'acquisition de la règle et qu'ils en ont construit une qui leur est propre.

Nous pouvons résumer la position des auteurs qui revendiquent l'acquisition de règles variables de la façon suivante. A partir des premières formes rencontrées dans l'environnement, précocement, l'enfant construit des règles variables manipulant des catégories abstraites. Très tôt, le format de ces règles abstraites correspond à celui des locuteurs adultes à l'exception de certaines particularités enfantines. L'exposition à l'input favorise ensuite l'établissement des contraintes variables conformes à celles manipulées par les locuteurs adultes de l'environnement langagier de l'enfant.

## 2. L'apprentissage item par item

Se référant aux théories connexionnistes du développement (Plunkett, 1995 ; Seidenberg, 1997) qui mettent l'accent sur la capacité des enfants à extraire et à généraliser les régularités de leur environnement langagier sans qu'il soit pour autant nécessaire d'invoquer la construction de règles abstraites pour expliquer ces généralisations, Chevrot, Beaud & Varga (2000a ; 2000b) questionnent le mécanisme par lequel sont encodées les unités phonologiques variables : les enfants construisent-ils précocement une règle manipulant des catégories abstraites, du type règle variable (Labov, 1989, 1994 ; Patterson, 1992 ; Roberts, 1994, 1997a), ou bien intériorisent-ils la variation en "enregistrant" tels quels les items perçus dans leur environnement ?

Les travaux de Wolfram (1989), sur l'acquisition précoce des consonnes nasales finales de l'anglais (*cf.* [50], index page 425), montrent qu'à 3;0 et à 4;6, l'absence de /m/ en finale de mot est sujette à un fort conditionnement lexical, ce qui semble peu compatible avec le processus de généralisation impliqué par une règle qui, par définition, s'applique indifféremment à tous les items lexicaux. Chabanal (2001) remarque également que le lexique joue un rôle important dans l'encodage des phonèmes variables /l/ et /r/ (*cf.* [1] [2], index page 416) chez des enfants de 6 ans et affaiblit ainsi l'idée d'un apprentissage par règles variables. De plus, la recherche de Smith *et al.* (2007), évoquée dans la section précédente, conforte l'idée d'un conditionnement lexical fort lors de l'acquisition précoce de la variation. En effet, ces auteurs ont noté que les taux d'usage enfantins de telle ou telle variante étaient fonction du mot porteur de la variable et qu'il corrélait avec le taux d'usage de la même variante dans les mots produits par les mères.

Afin d'apporter de nouvelles pistes explicatives quant au dispositif cognitif sous-jacent à l'acquisition des formes variables, Chevrot *et al.* (2000a ; 2000b) ont mené une

expérimentation d'apprentissage de mots nouveaux<sup>63</sup> contenant un /R/ post-consonantique final variable (cf. [11], index page 417). L'expérimentation a été proposée à 48 enfants âgés de 8-9 ans, répartis en trois groupes équilibrés du point de vue de l'origine sociale. L'un de leurs objectifs était d'observer « la façon dont le dispositif cognitif responsable de la variation traite les mots nouveaux » et plus précisément « de savoir si ce dispositif généralisera la variabilité à tout nouvel item lexical comportant CR#<sup>64</sup> » (Chevrot *et al.*, 2000b: 92). Ainsi, chacun des trois groupes d'enfants a bénéficié d'un type d'apprentissage particulier sur quatre séances successives. Le groupe d'enfants appelé groupe "oral" a appris les mots nouveaux uniquement à l'oral en écoutant un enregistrement audio dans lequel chacun des trois pseudo-mots était produit avec le /R/ post-consonantique final dans un quart des occurrences et supprimé dans les trois quarts restant. Le groupe dit "oral-écrit" a entendu le même enregistrement que le groupe "oral" lors des deux premières séances puis cette audition a été doublée, dans les deux séances suivantes, d'un contact avec la graphie des mots. Enfin, le troisième groupe d'enfants, le groupe "écrit", a seulement bénéficié d'un apprentissage par la graphie. Après chacune des trois dernières séances d'apprentissage, les enfants ont été amenés à produire seize occurrences de chaque pseudo-mot par le biais d'une tâche de dénomination d'images et à découper syllabiquement deux fois chacun d'eux. Les résultats montrent que les enfants ayant bénéficié d'un apprentissage au contact seul de la forme graphique des mots nouveaux, produisent, dans une très large majorité, des variantes avec /R/. Les enfants des groupes "oral" et "oral-écrit" qui ont fait une expérience auditive variable des pseudo-mots manifestent, dans 81% des cas, une production catégorique des mots : ils utilisent pour chacun des mots soit la variante avec /R/, soit la variante sans /R/. Les auteurs concluent qu'au lieu d'encoder un /R/ variable dans leur lexique, les enfants mémorisent l'une des deux variantes qu'ils convoquent ensuite lors de leur production du mot.

---

<sup>63</sup> Il s'agit de trois pseudo-mots masculins dont la consonne précédant /R/ est une consonne occlusive : *quaçontre* [kasɔ̃tʁ], *bydeinçre* [bidɛ̃kʁ] et *maullopre* [malɔ̃pʁ]. Ils désignent tous les trois des animaux imaginaires représentés sur des dessins.

<sup>64</sup> Il s'agit de la notation employée par les auteurs pour référer au /R/ post-consonantique final précédé d'une consonne et suivi d'une frontière lexicale.

Il est donc improbable que le dispositif en question puisse être représenté par une règle s'appliquant systématiquement à tout élément du lexique comportant la configuration requise. Nos résultats suggèrent au contraire que la potentialité de variation est une propriété lexicale, acquise mot par mot par un contact prolongé avec les différentes variantes (Chevrot *et al.*, 2000b: 97-98).

Comme le soulignent Chevrot *et al.* (2000a ; 2000b), leur expérimentation ne prétend pas simuler la période de construction du dispositif cognitif permettant de traiter la variation. En effet, dès la tranche d'âge 6-7 ans, Chevrot (1991) a observé qu'un tel dispositif était déjà en place. Le but des auteurs était de simuler « la situation où des mots nouveaux sont présentés à l'entrée d'un dispositif déjà construit » (Chevrot *et al.*, 2000b: 97). Leur observation selon laquelle le /R/ est soit catégoriquement produit, soit catégoriquement omis les conduit à conclure que si les mots nouveaux ne sont pas traités comme les autres, alors le dispositif sous-jacent à la production des variantes ne relève pas de la construction d'une règle variable s'appliquant à tous les mots du lexique comportant la même configuration phonologique, mais plutôt d'un apprentissage item par item résultant de la mémorisation des formes perçues dans l'environnement et de leur poids fréquentiel.

A notre sens, cette expérimentation, à elle seule, n'exclut pas un dispositif d'apprentissage par règles variables. En effet, le fait que les mots nouveaux ne présentent pas de variabilité dans les productions des jeunes sujets pourrait résulter d'un temps d'exposition aux mots insuffisant. Les enfants n'ayant pas eu le temps de repérer les deux variantes de chacun des mots, ils n'auraient pas associé les mots en question à la règle variable de suppression des /R/ post-consonantiques en finale. De ce fait, les mots ne seraient pas traités par la règle abstraite, ce qui néanmoins n'exclut pas l'existence d'une telle règle.

Díaz-Campos (2004) s'est également attaché à l'exploration du dispositif d'apprentissage de la variation mis en œuvre par le jeune enfant. Il a cherché à départager les deux dispositifs d'apprentissage – règles variables *versus* item par item – en les soumettant à l'épreuve des données. Ainsi, selon lui, si le dispositif d'apprentissage de la variation consiste en l'élaboration précoce de règles variables, les enfants, quel que soit leur âge, devraient appliquer de telles règles chaque fois que les contraintes internes et externes favorisant leur application sont rencontrées. En d'autres termes, on devrait observer de la variation dans les productions enfantines à tout âge. En revanche, si les enfants acquièrent la variation item par item, ils devraient apprendre,

précocement, une seule des deux variantes de chaque mot. De ce fait, les variations devraient être absentes aux plus jeunes âges et émerger plus tard dans le développement. L'auteur ajoute également que, même si des phénomènes de variation sont observés précocement, ils devraient être plus marqués dans les items lexicaux fréquents puisque, selon Bybee (2003), la variabilité est plus grande dans ce type de mots. Ces hypothèses ont été testées à partir de l'analyse des productions de /d/ intervocalique en espagnol auprès d'un échantillon de 30 enfants répartis en six groupes d'âge échelonnés de 3;6 à 5;11 (cf. [12], index page 417). Afin de trancher entre les deux dispositifs d'apprentissage évoqués précédemment (règles variables et item par item), Díaz-Campos (2004) a mené une analyse multivariée dans laquelle il observe les effets de la fréquence lexicale – fréquence du mot dans un dictionnaire<sup>65</sup> et fréquence du mot dans le corpus enfantin recueilli – ainsi que l'effet du groupe d'âge sur la production du /d/ intervocalique. Il observe que les trois variables indépendantes précédemment citées ont toutes un effet significatif. Celle dont l'impact est le plus important quant à la production du /d/ intervocalique est la fréquence du mot dans le dictionnaire : plus l'item lexical est fréquent, plus la variabilité de /d/ dans les usages enfantins est importante. Le deuxième facteur ayant un impact sur les productions est la fréquence du mot dans le corpus, ce qui conforte l'observation précédente. Enfin, Díaz-Campos (2004) observe que les plus jeunes enfants (groupe d'âge 3;6-3;11) favorisent de manière significative les productions variables alors que les enfants plus âgés présentent la tendance inverse : ils favorisent davantage un usage catégorique de la variable, qui dans la majorité des cas d'ailleurs, correspond au maintien de /d/.

Les résultats de Díaz-Campos (2004) montrent que précocement (entre 3;6 et 3;11), les enfants ont un usage variable de /d/ et que par la suite, leur usage devient plus catégorique. Si le dispositif d'acquisition de la variation passait par l'apprentissage de règles variables, la variabilité observée dès 3;6 aurait dû se maintenir au cours du développement. En effet, à contraintes internes et externes constantes dans le temps, les productions enfantines devraient être régulières, c'est-à-dire montrer la même variabilité quel que soit l'âge, ce qui n'est pas le cas ici. De plus, cette étude a montré que la

---

<sup>65</sup> Le dictionnaire utilisé est *Frequency Dictionary of Spanish Words* (Juilland & Chang-Rodríguez, 1964). Il s'agit d'un dictionnaire de fréquences contenant environ 5000 mots et dont le corpus de base provient de différentes sources : littérature théâtrale, technique, journalistique, etc.

variation était d'abord observée sur les mots fréquents puis qu'elle s'étendait ensuite aux mots moins fréquents ce qui conduit l'auteur à avancer un apprentissage item par item.

In short, the statistical analysis strongly supports the idea that not all the tokens where the conditions of the variable rule are met behave in the same fashion. Frequency effects explain such contradictory behavior providing a crucial argument to support that children acquire sociolinguistic variables in a case-by-case fashion (Díaz-Campos, 2004: 234).

Bien que la mise en évidence des effets de la fréquence lexicale dans le processus d'acquisition de la variation apparaisse essentielle dans la compréhension du phénomène, l'hypothèse forte de Díaz-Campos (2004) confortant un apprentissage item par item n'a néanmoins pas été vérifiée. En effet, selon les prédictions de l'auteur, un tel apprentissage prédit une étape précoce durant laquelle la variation de /d/ aurait dû être inexistante ; il ajoute également que les formes variables doivent émerger plus tard dans le développement. Or, dès l'âge le plus précoce de son échantillon (3;6), Díaz-Campos (2004) observe que le /d/ intervocalique est variable. La prédiction qu'il avance n'est donc pas confirmée par les faits ; il ne revient d'ailleurs pas sur cet aspect dans sa publication. Enfin, notons que ses travaux ne permettent pas de spécifier l'ordre d'acquisition des contraintes linguistiques et sociales puisqu'il s'attache seulement à l'étude des contraintes externes.

Chevrot et *al.* (2000a) ont mené une telle analyse. A partir de l'étude des productions de /R/ post-consonantique final de 60 enfants répartis en 2 groupes d'âge avec une distribution équivalente selon le sexe et le milieu d'origine (24 enfants de 6-7 ans et 36 enfants de 10-12 ans), ils relèvent que, parmi les trois facteurs de variation inclus à leur analyse statistique – segment phonologique à droite du /R/, situation et âge des enfants –, celui qui explique la plus grande part de variance est le contexte phonologique de droite. En outre, /R/ est davantage supprimé devant consonne que devant voyelle ou pause, quels que soient le groupe d'âge ou la situation alors que les effets propres de l'âge et de la situation ne sont pas indépendants des autres facteurs. Les auteurs en concluent que l'effet des contraintes linguistiques sur la variation (nature du segment phonologique à droite du /R/) semble plus massif et plus précoce que celui des contraintes sociales.

Nous constatons que les recherches qui s'attachent à défendre un apprentissage de la variation item par item échouent à démontrer la fiabilité de leur théorie au regard des données. Comme nous l'avons vu, l'expérimentation menée par Chevrot *et al.* (2000a ; 2000b), chez des enfants de 8-9 ans, ne simule pas la période d'apprentissage d'une règle variable. Si tel avait été l'objectif, elle aurait dû être menée après d'enfants plus jeunes et impliquer des temps d'exposition plus longs aux pseudo-mots contenant la variable. L'étude de Díaz-Campos (2004), quant à elle, n'établit pas l'absence précoce de variation qui est pourtant, selon l'auteur, la prédiction centrale issue d'une conception d'un apprentissage procédant item par item. Nous admettrons néanmoins que l'effet de la fréquence des items lexicaux mis en évidence par Díaz-Campos (2004) joue en faveur de ce type de dispositif d'apprentissage.

Finalement, nous pouvons résumer ainsi la position des auteurs revendiquant un apprentissage item par item. Précocement, la production des formes variables est liée à leur fréquence dans l'input. Plus un item lexical est fréquent et plus les enfants ont de chance de rencontrer les deux variantes ; autrement dit, plus un mot est fréquent, plus il est susceptible d'être variable dans la parole enfantine. À aucun moment, les enfants n'encodent de règles, la variation dans leurs productions résulte simplement de la mémorisation des formes de surface adultes et de leur mobilisation lors de la production.

Au vu des résultats présentés dans cette section et dans la section précédente, il est difficile de trancher entre une conception de l'acquisition et de ses facteurs fondée sur l'apprentissage de règles variables et une conception fondée sur l'apprentissage item par item des différentes variantes des mots porteurs de variation. Le principal point de divergence entre les deux dispositifs concerne la question de l'abstraction. Les partisans des règles variables postulent la représentation précoce de catégories abstraites (nom, verbe, complément, etc.) alors que pour les partisans d'un apprentissage item par item, l'enfant se contenterait de traiter des formes de surface. Du côté des défenseurs d'un apprentissage item par item, le processus d'abstraction est absent et on suppose un apprentissage par cœur, de type mécaniste, résultant d'un simple copiage des formes perçues dans l'environnement et de leur réutilisation.

Dans la section suivante, nous présentons un troisième type de dispositif d'apprentissage susceptible de rendre compte de l'acquisition de la variation,

l'apprentissage à partir d'exemplaires, qui met en relation le copiage des formes de surface et la capacité à induire des catégories plus abstraites.

### 3. L'apprentissage à partir d'exemplaires

La théorie des exemplaires a d'abord été introduite en psychologie en tant que modèle de perception et de catégorisation. Elle a ensuite été étendue au langage et est devenue un modèle de perception et de reconnaissance de la parole (Goldinger, 1997 ; Johnson, 1997 ; Johnson & Mullenix, 1997). Cette théorie, inspirée des modèles connexionnistes, avance l'idée que la connaissance linguistique est construite à partir de la mise en mémoire de la totalité des expériences linguistiques faite par l'individu. Ce stockage d'expériences linguistiques s'effectuerait au sein de la mémoire épisodique (ou mémoire autobiographique) en opposition à la mémoire sémantique, toutes deux appartenant à la mémoire à long terme (Tulving, 1972). Le premier type de mémoire – mémoire épisodique – est utilisé pour se souvenir d'évènements dont nous avons personnellement fait l'expérience ou dont nous avons été les témoins, le second type mémoire sémantique – concerne les connaissances au sens large (les faits et les concepts). Dans cette conception, mémoriser un mot ou une phrase revient alors à mémoriser, outre l'information cible, tout un ensemble d'éléments contextuels faisant partie de l'expérience de nos rencontres avec ce mot. Par ailleurs, la théorie des exemplaires prend en compte la variabilité du signal de parole dans le sens où elle suppose que cette variabilité est directement encodée par l'auditeur dès lors qu'il rencontre une forme dans son environnement (Nguyen, 2005). Ainsi, la représentation cognitive d'un mot ou d'un son consisterait en une liste d'exemplaires, c'est-à-dire à « l'ensemble des traces mnésiques des occurrences de ce mot [ou de ce son] perçues auparavant, accompagnées de détails phonétiques spécifiques de chacune de ces occurrences » (Chevrot, 2001: 113). Par ailleurs, d'autres types d'informations seraient mémorisés comme, par exemple, les caractéristiques acoustiques de la voix du locuteur, reliées elles-mêmes à des informations contextuelles et sociales :

Each exemplar simultaneously encodes non-linguistic as well as linguistic information since the acoustic record contains reflexes of who was speaking and what the speaker's voice sounded like (in terms of segmental features, pitch range, voice quality, etc.) (Foulkes & Docherty, 2006: 426).

Words have phonetic variants of diverse types. There may be differences between a word in casual versus formal speech. For instance, *family* may have two or three syllables depending upon speech style (Bybee, 2003: 138).

For example, a recollection of the phrase *Suppers's ready!* could be labelled as "Mom" and "female speech", in addition to exemplifying the words and phonemes in the phrase (Pierrehumbert, 2001: 140).

En conséquence, chaque occurrence perçue et mémorisée contient non seulement des informations linguistiques mais aussi des informations sociales. L'association entre les aspects linguistiques et les aspects sociaux est alors immédiate, dès la rencontre et la mémorisation initiale.

If we follow models of this type, we can predict that the details encoded at the holistic stage of representation will include features which have sociolinguistic relevance among the adult community (Foulkes *et al.*, 2001: 80).

Dans cette conception, et comme le propose Pierrehumbert (2001 ; 2002 ; 2003) qui étend la théorie des exemplaires à la production, chaque unité linguistique est représentée en mémoire par une série d'exemplaires correspondant à toutes les réalisations perçues de cette unité. Les unités linguistiques fréquentes sont alors représentées en mémoire par de nombreux exemplaires alors que les moins fréquentes sont moins représentées.

The phonetic form of each token of experience is recorded in the exemplar representation, providing a range of variation for each word or phrase. [...] words that occur in frequent phrases may have multiple phonetic variants (Bybee, 2002: 217).

En outre, les exemplaires stockés en mémoire sont reliés entre eux en fonction de leur ressemblance phonétique (Pierrehumbert, 2001, 2002, 2003 ; Plug, 2005) et sémantique (Bybee, 2000). Enfin, Pierrehumbert (2001 ; 2002) précise que la plus grande disponibilité d'un exemplaire dépendrait de sa fréquence et de la récence de sa mobilisation en réception et en production<sup>66</sup>.

More frequent categories have more exemplars and more highly activated exemplars than less frequent categories (Pierrehumbert, 2001: 143).

The exemplars encoding frequent recent experiences have higher resting activation levels than exemplars encoding infrequent and temporally remote experiences (Pierrehumbert, 2001: 141).

Foulkes *et al.* (2001) proposent un modèle d'acquisition de la phonologie dans le cadre la théorie des exemplaires. L'étude qu'ils ont menée à Newcastle upon Tyne,

---

<sup>66</sup> Dans une publication ultérieure, Pierrehumbert (2003) envisage une autre conception de la production dans laquelle l'exemplaire activé correspond à la moyenne des propriétés de ses "voisins" dans l'espace des exemplaires : « A random sampling of the exemplar distribution is taken for that label. [...] The neighborhood of the selected exemplar is activated, and the average properties of this neighborhood constitute the production goal » (Pierrehumbert, 2003: 132-133).

auprès d'enfants âgés entre 2 et 4 ans, montre que les variations dans la réalisation de la variable (t) sont conformes à l'input qu'ils reçoivent (*cf.* [15], index page 419). Les auteurs soutiennent alors un apprentissage *bottom-up* dans lequel l'environnement joue un rôle pilote dans l'acquisition et le développement des structures phonologiques (Pierrehumbert, 2003). Dans le cas de la variable (t), différents exemplaires du mot *what* seraient appris par l'enfant au contact de son environnement langagier. Chacun de ces exemplaires mémorisés inclurait des informations sur le locuteur, sa prononciation<sup>67</sup> et sur la situation de communication. Ensuite, à partir des différents exemplaires stockés dans le lexique, les enfants pourraient procéder à une analyse plus abstraite qui les conduirait à un usage de la variable identique à celui des adultes.

Meta-linguistic analysis may develop after an initial lexical store has been established, resulting in a more abstract analysis of the phonological components of words (Foulkes *et al.*, 2001: 80).

Les auteurs qui défendent l'idée de représentations lexicales basées sur le stockage d'exemplaires, soutiennent qu'elles sont liées à un apprentissage statistique (Foulkes & Docherty, 2006 ; Pierrehumbert, 2001, 2003). En effet, ce dispositif, basé sur la récupération et la mémorisation de séquences concrètes, favorise la sensibilité aux propriétés statistiques de l'input puisque c'est sur la base de la similarité entre les différents exemplaires que vont être isolées des catégories plus abstraites. L'intérêt de la théorie des exemplaires, outre le fait d'être un modèle des processus mis en œuvre lors de l'acquisition du langage, est qu'elle permet de mieux comprendre comment l'influence de l'environnement langagier s'exerce lors de l'acquisition du langage par le jeune enfant.

In this way the exemplar model accounts for emerging knowledge of indexical properties of phonological patterning, without having to invoke any special mechanisms over and above those that apply in phonological learning more generally (Foulkes & Docherty, 2006: 427).

De ce fait, la variation et ses facteurs seraient encodés à un stade très précoce, dès lors que l'enfant est au contact de son environnement langagier et commence à en mémoriser les éléments.

---

<sup>67</sup> Les anglo-saxons se positionnant dans le courant exemplariste utilisent l'expression *fine-grained phonetic material*. En ce sens, les auteurs soulignent que les exemplaires mémorisés contiennent une représentation phonétique très fine.

Finalement, l'approche exemplariste apparaît comme un compromis plausible entre un apprentissage de règles variables et un apprentissage item par item. D'une part, cette approche reconnaît la mémorisation de sons (Pierrehumbert, 2001, 2002, 2003), de mots (Bybee, 2002, 2003 ; Foulkes & Docherty, 2006 ; Foulkes *et al.*, 2001 ; Pierrehumbert, 2001, 2002, 2003) ou de séquences de mots (Bybee, 2002, 2003) et d'autre part, elle admet la formation de catégories et de dispositifs plus abstraits à partir de la mise en relation progressive des éléments mémorisés. Dans l'approche item par item, l'abstraction n'est pas envisagée ; la variation dans les productions enfantines est saisie comme le résultat d'un copiage des formes produites dans l'environnement et de leur mobilisation ultérieure. L'apprentissage de règles variables, quant à lui, postule une capacité précoce d'abstraction, néanmoins le processus d'élaboration des règles et des catégories qu'elles impliquent reste peu explicite. La théorie des exemplaires offre donc un cadre de réflexion intéressant dans la mesure où elle donne « un contenu concret et psychologiquement plausible au mode d'apprentissage de la variation » (Chevrot, 2001: 117). En considérant que la mémorisation des séquences concrètes perçues dans l'environnement sert de support à des processus plus tardifs d'abstraction, cette théorie rend compte de l'influence de l'environnement au stade le plus précoce et du développement linguistique ultérieur d'une manière plus générale. Plus précisément, dans la théorie des exemplaires, la fréquence et les informations sociales exercent une influence intrinsèque sur les représentations cognitives des individus puisqu'elles sont implicitement codées lors de la mémorisation des exemplaires. En outre, cette théorie postule que le poids et la densité des exemplaires mémorisés détermine les régularités statistiques de la production.

Specifically, the model assumes that detailed phonetic memories are associated with individual words and it implicitly defines word specific probability distributions over phonetic outcomes (Pierrehumbert, 2001: 139).

Toutefois, comme le concède Foulkes (2006), l'approche exemplariste n'explique pas le processus d'abstraction, ni son rôle sur la production ou la perception.

It is not clear either to what extent the store of traces is subject to abstraction, what form that abstraction takes, or what role (if any) the abstract representation plays in speech production or perception (Foulkes, 2006: 25-26).

C'est la raison pour laquelle nous préférons l'approche basée sur l'usage qui d'une part, reconnaît la mémorisation d'exemplaires et d'autre part, rend compte du processus d'abstraction durant le développement. Après avoir exposé les grands principes sous-tendant les théories basées sur l'usage, nous présenterons leur point de vue quant à

l'acquisition. Ainsi, nous retiendrons ce cadre théorique qui nous semble plus apte à rendre compte de l'acquisition de la variation. Plus précisément, à partir des résultats de l'étude transversale sur les liaisons facultatives, nous proposerons un modèle développemental basé sur l'usage<sup>68</sup> qui, outre la mémorisation et le stockage des formes rencontrées dans l'environnement, explique comment, à partir des formes stockées, se développe le processus d'abstraction. Précisons enfin, qu'à notre connaissance, aucune recherche n'a tenté d'appliquer l'approche basée sur l'usage à l'acquisition des formes variables.

## 4. L'approche basée sur l'usage

Contrairement à la théorie générative qui postule une faculté innée de langage (Chomsky, 1971), les théories basées sur l'usage<sup>69</sup> (*usage-based theory*) avancent que l'usage est la clef pour comprendre l'ontogenèse, la phylogenèse et le fonctionnement des langues et du langage (Tomasello, 2003, 2004). Kemmer & Barlow (2000), dans leur introduction de l'ouvrage *Usage-based models of language*, présentent les principales caractéristiques de cette approche. Plus précisément, ils avancent neuf grands principes fondamentaux dont nous rendons compte dans la section suivante.

### 4.1. Les théories basées sur l'usage en neuf principes

#### *Principe 1 – La relation étroite entre les structures linguistiques et les évènements d'usage du langage*

Un modèle basé sur l'usage est un modèle dans lequel le système linguistique du locuteur est fondé sur les "évènements d'usage", c'est-à-dire, les énoncés concrets que le locuteur produit et entend. En ce sens, les représentations linguistiques sont étroitement liées aux évènements d'usage, puisque ces derniers constituent la base à partir de laquelle le système linguistique du locuteur se forme et évolue.

---

<sup>68</sup> Le modèle que nous proposons s'appuie sur celui formulé par Chevrot, Chabanal & Dugua (2007) et Chevrot, Dugua & Fayol (sous presse) dans le cadre de l'acquisition des liaisons obligatoires (cf. section 4 du chapitre 2 de la deuxième partie).

<sup>69</sup> Les théories basées sur l'usage font partie d'un courant plus large, les grammaires cognitives fonctionnelles, qui s'inscrivent elles-mêmes dans la lignée des travaux de Piaget. L'une de leurs principales caractéristiques est de rapprocher les traitements que l'enfant opère sur la langue à d'autres traitements, comme le développement psycho-moteur ou spatio-temporel.

En outre, la relation entre les représentations abstraites de la grammaire du locuteur et les événements d'usage dont il a fait l'expérience est directe. Le système linguistique se construit donc à partir d'instances spécifiques qui deviennent progressivement des représentations plus générales (abstraites) – comme les phonèmes, les morphèmes, les patrons syntaxiques – à partir de la mémorisation d'instances similaires (Langacker, 1987). Selon ce point de vue, aucune représentation abstraite sans contenu lexical ou phonétique n'existe. Le lien constant entre les patrons généraux – appelés schémas – et les événements d'usage a une conséquence importante : les unités du langage (des phonèmes aux constructions) ne sont pas fixes mais dynamiques.

Enfin, les productions langagières ne sont pas seulement des produits du système linguistique du locuteur mais elles fournissent aussi l'input pour les systèmes des autres locuteurs ainsi que l'input pour le locuteur lui-même. Ce dynamisme est plus important au moment de l'acquisition, mais il se maintient également tout au long de l'existence. En conséquence, les événements d'usage jouent un double rôle dans le système : ils résultent du système linguistique lui-même mais le façonnent également par une sorte de boucle rétroactive.

### ***Principe 2 – L'importance de la fréquence***

Le système étant piloté par les expériences du locuteur et leur accumulation, la fréquence des événements d'usage est le principal facteur de sa structure et de son fonctionnement. Ainsi, la fréquence plus élevée d'une unité ou d'une construction conduira à un meilleur ancrage (*entrenchment*), c'est-à-dire à un plus haut degré de routinisation cognitive. L'importance fondamentale accordée à la fréquence dans les théories basées sur l'usage les distingue donc d'autres approches, comme l'approche générative, dans lesquelles la fréquence est un phénomène insignifiant, déconnecté de la connaissance linguistique du locuteur.

### ***Principe 3 – Les processus de compréhension et de production sont inhérents au système linguistique***

Puisque les événements d'usage pilotent la formation et le fonctionnement de la structure interne du système linguistique, cette structure n'est pas séparée de l'action cumulative des processus de traitement mental qui ont lieu lors de la mise en œuvre du langage. Dans cette conception, il n'y a donc pas lieu d'établir une distinction entre

"compétence" et "performance" (Chomsky, 1971) puisque la performance est elle-même une part de la compétence du locuteur<sup>70</sup>.

#### ***Principe 4 – Le rôle de l'apprentissage et de l'expérience lors de l'acquisition du langage***

Puisque dans cette approche, les événements d'usage, qu'il s'agisse d'événements de production ou de compréhension, ont un rôle central dans la structuration du système linguistique, ils sont tout particulièrement importants lors de l'acquisition, au moment où le système est en train de se construire. Contrairement à l'approche chomskyenne, qui postule des structures linguistiques innées et qui minimise le rôle de l'apprentissage et de l'expérience, les modèles basés sur l'usage placent l'apprentissage au cœur du processus d'acquisition. De nombreuses recherches développementales ont adopté ce type d'approche. Parmi elles, les travaux menés autour de Tomasello (2003) sur différentes langues, montrent que l'acquisition va du concret (spécifique) vers l'abstrait (général). En outre, il est important d'ajouter que cette approche a suscité un intérêt nouveau pour l'étude de l'environnement langagier et son effet sur l'acquisition, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

#### ***Principe 5 – Les représentations linguistiques : des phénomènes émergents***

La conception du langage comme un ensemble d'unités symboliques stockées, traitées par un ensemble – lui aussi stocké – de procédures produisant un output est rejetée par les théoriciens des approches basées sur l'usage. Pour ces derniers, les unités linguistiques sont conçues comme des routines cognitives, c'est-à-dire des patrons récurrents d'activation mentale, qui ne sont pas stockées dans un endroit particulier du système neural. Pendant l'activité mentale du traitement linguistique (que ce soit en production ou en réception), les unités linguistiques sont une parcelle de l'activité du système : elles existent en tant que patrons d'activation. Quand aucune activité mentale de ce type ne se déroule, les informations représentées par les unités linguistiques résident dans des patrons de connectivité (incluant différents degrés de connections) résultant de précédentes activations. En général, les théoriciens qui ont proposé un modèle explicite du système linguistique en accord avec l'approche basée sur l'usage l'ont fait sous la forme de réseaux d'activation. Dans cette perspective de systèmes

---

<sup>70</sup> Notons que cette position est analogue à celle adoptée par Labov (1976) (cf. page 53).

émergents (MacWhinney, 1999), il n'y a pas de séparation entre les règles et les unités linguistiques du système.

***Principe 6 – L'importance des données issues de l'usage pour la description et la construction de théories sur le langage***

Le sixième principe énoncé par Kemmer & Barlow (2000) concerne l'approche méthodologique préconisée par les théories basées sur l'usage. Puisque le système linguistique est étroitement lié à l'usage, les théories linguistiques doivent se fonder sur l'observation des usages réels des locuteurs et non sur des exemples construits ou sur les intuitions, comme ce fut longtemps le cas (à ce sujet, voir les positions de Labov, section 1.1.1 du chapitre 2). Comme le soulignent Kemmer & Barlow (2000) :

Language in use is the best evidence we have for determining the nature and specific organization of linguistic systems (Kemmer & Barlow, 2000: xv).

Ils précisent également que le contexte de production est un composant indispensable des approches basées sur l'usage. Par là, ces théories se rapprochent du but premier de la sociolinguistique : l'étude des productions langagières dans leur contexte social.

***Principe 7 – La relation étroite entre usage, variation synchronique et changement diachronique***

Dans les théories basées sur l'usage, les variantes linguistiques sont conçues comme différentes possibilités offertes par le système linguistique. En ce sens, ces dernières sont prises dans la même acception que celle utilisée dans les études sociolinguistiques ; il s'agit de formes linguistiques différentes renvoyant au même référent. La sélection d'une variante est gouvernée par un ensemble complexe de facteurs, incluant des facteurs internes au système aussi bien que des facteurs contextuels et sociaux. Comme l'ont montré les travaux de Labov, la variation est hautement structurée, que ce soit au niveau du système du locuteur ou entre des groupes de locuteurs. Ainsi, si l'usage a un effet sur le système linguistique alors il est attendu que les locuteurs soient influencés par les productions langagières qu'ils rencontrent au sein de leur communauté.

[...] the more speakers talk to each other the more they will talk alike, and so linguistic variation will pattern along lines of social contact and interaction (Kemmer & Israel, 1994: 167).

Autrement dit, des locuteurs qui n'ont pas la même expérience langagière utiliseront les variantes linguistiques dans des proportions différentes. En revanche, des locuteurs qui interagissent fréquemment entre eux manifesteront des patrons de variations similaires.

Par là, les théories basées sur l'usage rejoignent un principe sociolinguistique, le principe de densité, selon lequel la densité des interactions entre les locuteurs favorise le partage de variantes identiques (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a). Ainsi, l'intérêt des théories basées sur l'usage est d'intégrer la problématique sociolinguistique dans un cadre psycholinguistique. Finalement, cette approche fournit un cadre intéressant pour comprendre pourquoi la variation se manifeste précocement et permet également de comprendre les mécanismes qui produisent et diffusent les patrons de variation, comme le soulignent Kemmer & Barlow (2000) :

Acquisition, variation and diachronic change are all reflexes of the dynamics of linguistic usage (Kemmer & Barlow, 2000: xx).

***Principe 8 – Un fonctionnement identique pour le système linguistique et les systèmes cognitifs non linguistiques***

Une autre idée, défendue par les théories basées sur l'usage, est que le processus d'abstraction de schémas généraux à partir d'expériences récurrentes n'est pas différent pour le langage et pour d'autres types d'expériences. L'être humain est sensible aux régularités dans les expériences et les patrons appris peuvent être de différents types, contraints de façon particulière par des propriétés générales de sa constitution cognitive et son expérience prélinguistique la plus précoce. De ce point de vue, la structure linguistique est conçue comme un sous-ensemble de la structure conceptuelle.

***Principe 9 – Le rôle crucial du contexte dans le fonctionnement du système linguistique***

Dans les approches basées sur l'usage, tous les aspects du langage sont sensibles à l'influence du contexte, qu'il soit linguistique ou non linguistique. Par ailleurs, les aspects réguliers du contexte peuvent se conventionnaliser et, en conséquence, devenir des éléments du système linguistique lui-même. En phonologie, par exemple, les aspects articulatoires récurrents et le contexte social peuvent être abstraits ensemble et être reliés de manière conventionnelle aux variantes phonologiques (Bybee, 2003 ; Foulkes & Docherty, 2006 ; Kemmer & Israel, 1994 ; Pierrehumbert, 2001).

En bref, nous pouvons résumer les principes des théories basées sur l'usage de la façon suivante. Le système linguistique se forme au contact des événements d'usage, c'est-à-dire des énoncés concrets perçus et produits. De fait, la fréquence des

expériences langagières joue un rôle central sur la structuration et le fonctionnement du système. Dans cette approche, les représentations linguistiques sont vues comme des phénomènes émergents, dans le sens où elles se manifestent dans des patrons d'activation mentale. En outre, le fonctionnement cognitif sous-tendu par les processus langagiers n'est pas différent de son fonctionnement plus général : c'est à partir de la récurrence des expériences que l'homme peut catégoriser les événements, qu'ils soient linguistiques ou non. Il est également intéressant de souligner les similitudes entre cette approche psycholinguistique et l'approche sociolinguistique. En effet, toutes deux accordent une place importante au contexte social des manifestations langagières. Cette place accordée au contexte social dans les théories basées sur l'usage est cruciale puisque ces dernières rendent compte des processus cognitifs sous-tendant la variation. Si l'usage façonne le système linguistique, un contact plus fréquent avec certaines variantes favorisera leur ancrage dans le système et donc leur emploi. Par ailleurs, puisque les événements d'usage sont constitués de séquences langagières concrètes produites dans un contexte particulier, les informations linguistiques et sociales sont mémorisées en même temps et généralisées durant le même processus. Dirk Geeraerts, fondateur de la revue *Cognitive Linguistics*, lors d'une interview accordée à Juana Isabel Marín-Arrese, met d'ailleurs en évidence le lien étroit entre les théories basées sur l'usage et la sociolinguistique de la variation :

[...] in the actual practice of a usage-based enquiry, grammatical analysis and variationist analysis will go hand in hand (Marín-Arrese, 2007: 294).

Enfin, en ce qui concerne plus particulièrement l'acquisition, les approches basées sur l'usage sont résolument constructivistes dans le sens où l'enfant construit un système linguistique à partir du matériel de base qu'il rencontre dans l'environnement langagier. En outre, leur plus grand intérêt, selon nous, est d'intégrer la problématique de la variation dès la construction du système linguistique. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'adopter ce cadre théorique pour rendre compte de nos résultats sur l'acquisition d'une forme variable, la liaison facultative, et sur l'acquisition d'une forme invariable, la liaison obligatoire.

## **4.2. Un point de vue sur l'acquisition**

Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'approche basée sur l'usage est une théorie générale sur la langue et le langage (Barlow & Kemmer, 2000). Dans les sections suivantes, nous nous intéresserons plus particulièrement au point de vue de

cette approche sur l'acquisition. Nous aborderons, dans un premier temps, les compétences sociocognitives que les théories basées sur l'usage posent comme préalables à l'acquisition du langage. Dans un second temps, nous présenterons le modèle développemental proposé par Tomasello (2003), qui rend compte plus particulièrement des processus de mémorisation et de généralisation en jeu dans l'acquisition du lexique et de la morphosyntaxe.

#### **4.2.1. Les compétences sociocognitives préalables**

Selon les théories basées sur l'usage, et comme nous l'avons dit dans la section précédente, l'élaboration du système linguistique de l'individu n'est pas fondée sur des mécanismes cognitifs propres au langage. Au contraire, le langage, ainsi que tous les autres apprentissages, s'appuieraient sur des dispositifs mentaux communs. L'acquisition du langage résulterait alors d'une interaction entre différents mécanismes d'apprentissage et les patrons récurrents présents dans l'environnement langagier. Selon Tomasello (2004), l'entrée dans le langage nécessite l'acquisition de compétences sociocognitives préalables. Plus précisément, il en dénombre trois qui se développent successivement : la participation à des scènes d'attention conjointe, la compréhension des intentions communicatives d'autrui et l'imitation par inversion des rôles.

##### **a. La participation à des scènes d'attention conjointe**

La première compétence sociocognitive, la capacité d'attention conjointe, émerge vers 9-12 mois. Elle renvoie au fait que l'enfant devient capable d'entrer dans des interactions, non plus seulement dyadiques, mais triadiques ; des interactions entre lui, l'adulte et l'entité – objet ou individu – vers laquelle les deux protagonistes dirigent intentionnellement leur attention, ou plus précisément, l'entité vers laquelle chacun dirige intentionnellement l'attention de l'autre. Par exemple, prenons un enfant et un adulte en situation de jeu. Le jeu est l'élément de la scène d'attention conjointe construite par les deux protagonistes. Chacun d'eux dirige son attention sur le jeu et sur l'autre et les deux savent que l'autre en fait autant. Précisons également que la scène d'attention conjointe se limite à ce à quoi les deux protagonistes portent leur attention. Par exemple, si pendant le jeu entre l'enfant et l'adulte, d'autres entités sont présentes dans leur champ de perception (la télévision allumée, le grand frère qui parle au téléphone, etc.), ces dernières ne participent pas à la scène d'attention conjointe. Du fait de l'attention commune de l'adulte et de l'enfant durant leur interaction, les scènes

d'attention conjointe sont le cadre où ce dernier peut apprendre à relier l'énoncé entendu à l'intention communicative de son partenaire. En ce sens, la capacité d'attention conjointe marque le début de l'acquisition des savoirs pragmatiques. Signalons enfin que de nombreuses recherches ont établi que la participation à des scènes d'attention conjointe favorise le développement langagier (Carpenter, Nagell & Tomasello, 1998 ; Markus, Mundy, Morales, Delgado & Yale, 2000 ; Saxon, 1997 ; Tomasello & Farrar, 1986 ; Tomasello & Todd, 1983 ; Vaughan Van Hecke, Mundy, Acra, Block, Delgado, Parlade, Meyer, Neal & Pomares, 2007). En bref, comme le souligne Tomasello (2007), les scènes d'attention conjointe ont une importance cruciale lors du processus d'acquisition :

Most fundamentally, one of the best-established facts in the study of early language acquisition is the crucial role of joint attentional frames (Tomasello, 2007: 148).

### **b. La compréhension des intentions communicatives d'autrui**

Selon Tomasello (2004) :

Les sons ne deviennent langage qu'à partir du moment où l'enfant comprend que l'adulte les émet afin qu'il prête attention à quelque chose, et à partir de ce moment-là seulement (Tomasello, 2004: 97).

Selon ce point de vue, associer une séquence sonore à un évènement n'est pas du langage à proprement parler. Il s'agit d'une association comportementale telle qu'on peut la retrouver chez de nombreux animaux domestiques qui, entendant le bruit du sac de croquettes, courent jusqu'à leur écuelle. Le langage, selon l'auteur, commencerait lorsque l'enfant comprend que celui qui parle est un agent intentionnel qui exprime une intention communicative<sup>71</sup>.

### **c. L'imitation par inversion des rôles**

Une fois que l'enfant possède la capacité de comprendre les intentions communicatives d'autrui, il doit s'en servir afin de produire les fragments de langage qu'il a lui-même compris ; il s'agit de ce que Tomasello (2004) nomme le processus d'imitation par inversion des rôles. Par exemple, lorsqu'un adulte tient un ballon et dit "*ballon*" en le montrant à l'enfant, ce dernier, pour apprendre à utiliser le mot *ballon*,

---

<sup>71</sup> Ajoutons qu'au niveau phylogénétique, l'apparition de cette capacité au sein de l'espèce humaine serait responsable de l'émergence du langage (Tomasello, 2004).

doit se substituer à l'adulte en passant de cible de l'acte attentionnel à agent de l'acte afin d'agir lui-même sur l'état attentionnel de l'adulte.

[...] le résultat de ce processus d'imitation par inversion des rôles est un symbole linguistique, c'est-à-dire un outil de communication compris de manière intersubjective par les deux parties en présence dans l'interaction (Tomasello, 2004: 101).

Ce processus d'apprentissage permet ainsi à l'enfant de s'assurer que l'adulte comprend le symbole linguistique qu'il utilise et qu'il peut également le produire.

Finalement, les compétences sociocognitives préalables à l'acquisition du langage soulignent la nécessité des interactions sociales lors de la phase d'apprentissage. Placés dans un environnement dans lequel les intentions des adultes sont facilement identifiables, dans des situations lors desquelles les individus agissent les uns sur les autres sur la base d'intentions qu'ils s'attribuent mutuellement, les enfants peuvent apprendre le sens et la fonction des éléments de leur langue. Privés d'interaction, les enfants ne peuvent pas apprendre. Par exemple, des enfants entendants, dont les parents sont sourds et n'utilisent ni la langue orale ni la langue signée pour communiquer avec leurs enfants, n'apprennent pas l'anglais en regardant la télévision (Sachs, Bard & Johnson, 1981). Dans le domaine de l'éthologie, Pepperberg, Naughton & Banta (1998) observent également la nécessité des interactions pour l'apprentissage vocal des perroquets. Ces auteurs remarquent que, placés devant une vidéo mettant en scène une situation d'apprentissage dans laquelle des mots nouveaux sont appris à un perroquet par le biais de la méthode dite du modèle rival<sup>72</sup>, les perroquets n'apprennent pas ces mots. En revanche, lorsqu'ils participent "en direct" à la même situation d'apprentissage, ils les apprennent. Les auteurs en concluent que le perroquet, pour apprendre des mots nouveaux, doit comprendre que la situation d'apprentissage qu'il observe peut s'appliquer à lui-même, ce que ne permettent pas la vidéo et l'absence d'interaction. Chez les étourneaux, Poirier, Henry, Mathelier, Lumineau, Cousillas & Hausberger (2004) et Hausberger (2002) ont conduit différentes expériences qui consistent à élever des nouveaux-nés dans différentes conditions. Ils observent que ces derniers, isolés par paire ou en groupe de jeunes, exposés au chant adulte par haut-parleur, n'apprennent pas ce chant et élaborent progressivement un chant qui leur est

---

<sup>72</sup> Cette méthode consiste pour un locuteur humain à apprendre des mots à un autre locuteur humain, tout en incluant le perroquet à l'interaction.

propre. Ainsi, pour apprendre le chant des adultes, les jeunes étourneaux doivent vivre avec eux des relations sociales directes. Il apparaît donc que la participation à des interactions sociales est le cadre optimal pour apprendre à communiquer, que ce soit chez l'homme ou chez d'autres espèces.

Aux trois compétences sociocognitives préalables à l'acquisition du langage mentionnées précédemment (participation à des scènes d'attention conjointe, compréhension des intentions communicatives d'autrui, imitation par inversion des rôles), s'ajoute une quatrième (cf. principe 8, page 77) : le *pattern finding*, capacité générale, partagée par l'homme et d'autres espèces, à repérer des régularités dans l'environnement (Tomasello, 2003).

#### **4.2.2. Les étapes développementales**

À partir de plusieurs recherches sur l'acquisition des constructions verbales, Tomasello (2003) a élaboré un modèle d'acquisition des formes linguistiques explicitant comment la capacité à extraire des patrons de régularité dans l'environnement (*pattern finding*) permet à l'enfant de repérer des constructions concrètes dans l'input, puis d'élaborer des schémas de plus en plus généraux et abstraits. Soulignons, en outre, que les principes qui sous-tendent les trois étapes<sup>73</sup> de ce modèle sont, à notre sens, généralisables à l'acquisition de toutes les formes linguistiques. Ainsi, Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse), à partir de ce modèle, ont développé un scénario d'acquisition de la liaison obligatoire en français (cf. section 4 du chapitre 2 de la deuxième partie).

##### **a. Stade des holophrases**

Les premières productions langagières, qui émergent vers l'âge de 12 mois sont, selon la terminologie de Tomasello (2003), des holophrases. Il s'agit d'énoncés ne comprenant qu'un seul symbole linguistique transmettant une intention communicative globale. Elles sont idiosyncrasiques et leur usage peut changer et évoluer dans le temps. Par exemple, un enfant peut dire "*jeu*", pour désigner un ballon ou pour demander à se rendre au parc. Il est également important d'ajouter qu'une holophrase peut prendre la

---

<sup>73</sup> Pour cette présentation, nous avons simplifié le modèle proposé par l'auteur. Pour une version plus complète et plus détaillée du modèle, voir Tomasello (2003: chapitres 4 et 5).

forme d'une expression adulte, souvent perçue dans l'environnement langagier, comme "fais-moi voir" ou "à plus tard". Ainsi, les premières productions enfantines, les holophrases, seraient des formes récupérées dans l'input et traitées comme un tout non segmentable. À ce stade, puisque les enfants récupéreraient des formes adultes globales dans l'input, ils feraient peu d'erreurs<sup>74</sup>. Ces dernières surviendraient plus tard dès que les enfants effectueraient des généralisations.

[...] this view [...], predicts that children will not make so many errors in early language, when they are mostly learning to produce concrete linguistic expressions that they have heard adults use, but that as development proceeds, children find pattern that are not conventional in the language they are learning and so make some errors (Tomasello, 2003: 192).

### **b. Stade des combinaisons et des schémas pivots**

Autour de 18 mois, les enfants commencent à produire des énoncés dans lesquels plusieurs mots sont combinés. Par exemple, un enfant qui a déjà appris les mots *table* et *balle* dira, en posant une balle sur une table, "*balle table*".

Toujours environ autour de 18 mois, les énoncés enfantins commencent à présenter des régularités. Souvent, dans ces énoncés, une même séquence est utilisée avec une variété d'autres unités (par exemple, *c'est papa*, *c'est moi*, *c'est le chien*, etc.). Il s'agit d'un premier niveau d'abstraction que Tomasello (2003) nomme "schémas pivots". À cette étape des schémas pivots, l'enfant, à partir d'un élément stable récurrent dans l'input, va être capable de produire différents énoncés en "remplissant" le *slot* – emplacement vide – qui suit ou précède l'élément stable. C'est ainsi qu'apparaîtraient ses premières combinaisons linguistiques résultant d'un premier niveau d'abstraction. Ce niveau d'abstraction, qui ne spécifie pas le contenu du *slot* accompagnant l'élément stable, conduit parfois à la productions d'erreurs (par exemple, *c'est mange*).

### **c. Stade des schémas abstraits**

Cette dernière étape, dont Tomasello (2003) situe l'émergence à partir d'environ 36 mois, met en évidence le stade des schémas abstraits. Ces schémas se situent dans le prolongement des étapes précédentes et correspondent à un degré d'abstraction plus élevé, basé sur la généralisation des constructions disponibles. Tandis que pendant

---

<sup>74</sup> Soulignons que les enfants produisent évidemment toutes sortes d'erreurs résultant d'approximations articulatoires.

l'étape des combinaisons (schémas pivots), toutes les instances d'un schéma basé sur un item possèdent au moins un élément lexical en commun (par exemple, *c'est* dans *c'est + X*), lors de l'étape des schémas abstraits, les instances n'ont plus besoin d'avoir un contenu lexical en commun. Ce degré d'abstraction supérieur s'établit sur la base de deux processus cognitifs fonctionnant simultanément : l'analogie et l'analyse distributionnelle basée sur la fonction (Tomasello, 2003 ; 2006).

Tomasello (2006) définit le processus d'analogie comme suit :

The process of analogy is very like the process of the schematization for item-based schemas/constructions; it is just that analogies are more abstract. [...] When an analogy is made, the objects involved are effaced; the only identity they retain is their role in the relational structure (Tomasello, 2006: 274).

Ainsi, l'auteur suggère que le processus d'analogie remplace les éléments concrets des schémas par des éléments abstraits définis suivant leur rôle dans la structure syntaxique de l'énoncé. C'est donc à partir de cette étape que l'enfant commence à manipuler les rôles syntaxiques tels que "agent", "patient", etc.

Le second processus impliqué dans l'émergence des schémas abstraits, l'analyse distributionnelle basée sur la fonction, permet l'émergence de catégories paradigmatiques, telles que "nom", "verbe", etc. Ces catégories, contrairement aux rôles syntaxiques, se forment à partir d'items spécifiques remplissant un rôle communicatif similaire dans les énoncés perçus et produits. Ainsi, à partir des items *purée*, *soupe*, *raviolis*, *viande*, qui peuvent remplir les mêmes rôles communicatifs dans les énoncés, les enfants créeront une catégorie abstraite, catégorie des noms qui partagent certaines caractéristiques sémantiques. Les rôles syntaxiques et les catégories paradigmatiques étant définis, l'enfant, à ce stade du développement, commettrait de moins en moins d'erreurs.

Nous reviendrons sur ce cadre général de l'acquisition en précisant comment Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) l'ont appliqué pour mettre en relation acquisition des liaisons obligatoires, segmentation des déterminants et des noms et formation de la structure précoce du groupe nominal (*cf.* section 4 du chapitre 2 de la deuxième partie). Rappelons que c'est à partir de ce modèle que nous interpréterons les résultats de l'étude transversale en tentant d'étendre le modèle d'acquisition de la liaison obligatoire à l'acquisition de la liaison facultative qui est une variable sociolinguistique. Finalement, cette approche de l'acquisition du langage basée sur l'usage, qui postule un apprentissage inductif à partir des formes rencontrées dans

l'environnement, met tout particulièrement en lumière l'influence de l'environnement langagier, que nous allons préciser dans le chapitre suivant.



## CHAPITRE 3. L'influence de l'environnement langagier sur le développement

L'approche générative de l'acquisition du langage, initiée par Chomsky (1971), postule que le petit homme, à la naissance, possède une grammaire universelle, transmise génétiquement, lui permettant d'acquérir sa ou ses langue(s). Selon cette conception innéiste, l'acquisition du langage ne peut s'effectuer entièrement à partir de l'environnement puisque l'input fourni est trop "pauvre" (énoncés incomplets, amorces, simplifications phonétiques, etc.) pour permettre à l'enfant d'induire la structure de sa langue. La présence au sein d'un environnement langagier reste toutefois nécessaire au "déclenchement" du processus développemental et à l'activation de la grammaire universelle.

[...] l'apprentissage d'une langue n'est pas quelque chose que fait l'enfant, c'est quelque chose qui lui arrive quand il est placé dans un environnement approprié [...] (Chomsky, 1990: 30).

À l'opposé de cette conception, les théories basées sur l'usage postulent que la construction et le développement des compétences langagières reposent sur la participation à un environnement langagier et sur l'interaction sociale (Tomasello, 2003).

Children learn what they hear, and different children hear different things and in different quantities. What this suggests is that language acquisition is not just triggered by the linguistic environment, as proposed by generative grammars, but rather the linguistic environment provides the raw materials out of which young children construct their linguistic inventories (Tomasello, 2003: 110).

En ce sens, le discours environnant est le matériel de base à partir duquel se construit la connaissance langagière. Par ailleurs, dans la citation ci-dessus, Tomasello (2003) distingue les influences de deux aspects de l'environnement langagier : l'un se manifestant au travers de la nature du discours entendu (*children hear different things*), l'autre au travers de la quantité de discours entendu (*in different quantities*). Dans les sections suivantes, nous aborderons ces deux aspects ainsi que leur impact sur le développement langagier. Rappelons, à nouveau, que l'environnement langagier est une notion explicative centrale dans les théories psycholinguistiques sur lesquelles nous nous appuyons, tout comme dans l'approche sociolinguistique qui met en relation le contexte social et les usages langagiers.

## 1. La nature de l'input

Il a été montré que le discours adressé aux enfants différait de celui qu'on adresse aux adultes et aux adolescents puisqu'il s'adapte à leurs capacités linguistiques naissantes. Dans les sections suivantes, nous présenterons les caractéristiques de l'input adressé aux enfants ainsi que son effet sur leur développement langagier.

### 1.1. La simplicité de l'input : un frein ou un atout pour le développement ?

Le discours adressé à l'enfant est caractérisé par des énoncés courts et bien formés, une vitesse d'élocution plus lente, des pauses plus longues et de nombreuses répétitions. En outre, il contient moins de faux départs et d'hésitations, sa syntaxe et son vocabulaire sont simplifiés et son patron d'intonation exagéré (Pine, 1994 ; Snow, 1995). Bien que ce discours spécifique semble faciliter l'acquisition du langage, il n'est toutefois pas nécessaire pour que s'effectue le processus d'acquisition. En effet, Ochs & Schieffelin (1995), qui abordent le discours adressé à l'enfant dans une perspective transculturelle, notent que, dans certaines communautés non occidentales, les enfants ne sont pas considérés par les adultes comme des partenaires conversationnels à part entière tant qu'ils n'ont pas encore appris à parler. Malgré ces différences entre cultures, tous les enfants apprennent à parler en même temps. Ce constat conduit alors Ochs & Schieffelin (1995) à suggérer que, plus que la réception d'un discours adapté, c'est l'intégration au réseau social et la participation aux activités quotidiennes de la communauté qui favorisent l'acquisition du langage.

Par ailleurs, le discours adressé à l'enfant est évolutif dans le sens où il se complexifie au fur et à mesure que ce dernier acquiert de nouvelles compétences langagières. À partir d'une étude longitudinale, Pan, Feldman & Snow (1993), cités par Snow (1995), relèvent que la complexité syntaxique des énoncés produits par les parents, appréhendée au travers de leur longueur moyenne (MLU<sup>75</sup>), augmente significativement avec l'âge de leur enfant (les mesures ont été effectuées une première fois lorsque l'enfant avait 1;2 et une deuxième fois à 2;8).

À l'occasion d'un suivi longitudinal de 12 dyades mère/enfant (entre 1;9 et 2;6) en situation de jeu libre, Cameron-Faulkner, Lieven & Tomasello (2003) ont examiné

---

<sup>75</sup> MLU : *Mean Length Utterance*.

précisément le discours adressé par les mères à leur enfant. Les auteurs observent les cinq faits suivants : (1) 20% des énoncés produits par les mères consistent en des fragments de phrases ne comportant pas de sujet ou de verbe ; (2) 31% des énoncés correspondent à des questions ; (3) 18% des énoncés possèdent un sujet et un verbe ; (4) 6% des énoncés sont des phrases complexes constituées de plusieurs propositions ; (5) 51 % des énoncés commencent par 52 mots ou séquences très fréquents comme *it's ...*, *look at ...*, *can you ...*, *what ...* et chacune de ces séquences est entendue plus de 40 fois par jour par la moitié des 12 enfants. Weizman & Snow (2001), quant à eux, constatent que 95% de l'input lexical maternel consiste en 3000 mots. Au regard de ces deux dernières recherches, il apparaît que le matériau linguistique à partir duquel l'enfant construit son langage est effectivement, comme le suggérait Chomsky (1971), "imparfait" et « de portée assez restreinte » (Chomsky, 1971: 51). Toutefois, ce serait justement grâce à cette simplicité et à la récurrence de séquences fréquentes dans l'input que l'enfant apprendrait sa langue. En effet, selon le point de vue des théories basées sur l'usage, et plus particulièrement selon le modèle d'acquisition développé par Tomasello (2003), c'est la récurrence des séquences dans l'input qui permet leur mémorisation, leur abstraction et par là, l'acquisition des structures linguistiques.

## 1.2. Variations dans la nature de l'input

La question de la variation sociale dans la nature de l'input a fait l'objet de plusieurs recherches. Hart & Risley (2003), ont cherché à comprendre en quoi l'expérience linguistique précoce pourrait rendre compte des différentes trajectoires développementales enfantines selon le milieu d'origine afin de proposer des programmes éducatifs appropriés aux enfants de milieux défavorisés. Dans ce but, ils ont observé la fréquence des encouragements et des interdictions que les parents adressent à leurs enfants. Ils notent qu'en moyenne, les parents de milieu favorisé adressent 32 encouragements et 5 interdictions par heure à leur enfant tandis que ceux de milieu défavorisé produisent seulement 5 encouragements et 11 interdictions en direction de leur enfant.

Par ailleurs, les travaux menés par Hoff (Hoff, 2002, 2003 ; Hoff *et al.*, 2002 ; Hoff & Naigles, 2002 ; Hoff-Ginsberg, 1998) et Rowe (2008) montrent que les mères qui ont fait des études supérieures offrent à leurs enfants une plus grande variété de mots, une complexité syntaxique plus grande et posent une plus grande proportion de questions

que les mères qui n'ont pas poursuivi d'études supérieures. Ces dernières utilisent un vocabulaire moins étendu, une syntaxe plus simple et sollicitent moins leur enfant. Hoff (2002) suggère alors que les différences sociales observées dans le discours adressé à l'enfant ne seraient qu'une manifestation des différences sociales générales dans l'usage adulte du langage. L'étude menée par Rowe (2008), auprès de 47 enfants de 2;6 et leur principal *caregiver*<sup>76</sup> (46 mères et 1 père), montre également une influence du milieu social sur le type de discours adressé à l'enfant. L'auteure note que le niveau d'études du *caregiver* ainsi que le revenu familial expliquent environ 31% de la variance du discours adressé à l'enfant, appréhendé à travers deux indicateurs : le nombre de *types*<sup>77</sup> lexicaux produits et la MLU parentale. Sur la base d'un échantillon de 50 familles avec des enfants âgés entre 1 et 2 ans, Huttenlocher, Vasilyeva, Waterfall, Vevea & Hedges (2007) relèvent que les parents ayant un niveau d'études élevé produisent davantage d'énoncés à plusieurs propositions et de groupes nominaux étendus que ceux qui ont fait des études plus courtes. Finalement, tous les travaux recensés convergent quant à leurs résultats : la nature de l'input fournie aux enfants est fortement dépendante du milieu social dans lequel ces derniers évoluent.

D'autres études se sont intéressées au discours adressé à l'enfant en fonction du genre. Golinkoff & Ames (1979) ont étudié le discours produit par 12 couples lorsque ceux-ci s'adressaient à leur enfant de 1;7. S'agissant des aspects formels du langage, les auteures ne notent aucune différence entre le discours adressé à l'enfant par le père et celui adressé par la mère. Pères et mères produisent autant de verbes par énoncé, font autant de répétitions et produisent autant d'énoncés à l'impératif que d'énoncés assertifs. Rowe, Coker & Pan (2004) notent, pour leur part, que les pères et les mères ont un vocabulaire aussi diversifié et produisent des énoncés de complexité syntaxique équivalente<sup>78</sup>. Rondal (1980), qui a analysé le discours produit par cinq couples français en direction de leur enfant, âgé entre 1;6 et 3;0, trouve que les deux parents simplifient leur discours lorsqu'ils s'adressent à leur enfant. Toutefois, il apparaît que les pères utilisent un lexique plus diversifié que les mères. D'autres études relèvent des

---

<sup>76</sup> À défaut de traduction satisfaisante, nous conservons ici le terme *caregiver* qui renvoie à la personne s'occupant de l'enfant.

<sup>77</sup> Les *types* correspondent à différents items lexicaux. Par exemple, un locuteur qui produit 50 fois le mot *shoe* aura produit un seul *type* alors que celui qui a produit 50 mots différents (par exemple, *shoe, bag, heart, sun*, etc.) aura produit 50 *types*. Le calcul du nombre de *types* permet de mesurer la diversité lexicale (Behrens, 2006 ; Huttenlocher, Vasilyeva, Waterfall, Vevea & Hedges, 2007).

<sup>78</sup> Le niveau de complexité syntaxique a été appréhendé au travers de la MLU.

différences entre l'input fourni par les pères et celui fourni par les mères. Par exemple, Papousek, Papousek & Haekel (1987) ont trouvé que les pères modifiaient moins leur intonation que les mères. Ces derniers poseraient également moins de questions et produiraient moins de *types* que les mères (Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006). Il a également été montré que les mères offraient à leurs enfants un discours plus complexe, contenant davantage de verbes et de propositions subordonnées (Davidson & Snow, 1996). L'effet du genre du parent sur la nature de l'input n'est pas donc aussi net que celui du milieu social. En effet, différentes tendances ont été observées : aucune différence entre les discours des pères et des mères, les pères produisant un lexique plus diversifié, les mères utilisant davantage d'énoncés complexes. Enfin, des recherches ont montré que les mères étaient plus attentives au langage de leur fille qu'à celui de leur garçon. C'est ce que suggèrent Cherry & Lewis (1976) qui remarquent que les mères de filles posent plus de questions, répètent plus souvent les énoncés de leur enfant et utilisent des énoncés plus longs que les mères de garçons. Concernant une variable sociolinguistique de l'anglais, Foulkes *et al.* (2005) relèvent que les mères utilisent significativement davantage la variante standard lorsqu'elles s'adressent à leur fille plutôt qu'à leur fils.

### **1.3. Effet de la nature de l'input sur le développement langagier**

Les travaux qui ont mis en relation la nature de l'input avec les performances langagières enfantines révèlent un lien étroit entre ces deux variables. Par exemple, Hart & Risley (2003) observent qu'entre 86% et 98% des mots produits par les enfants sont les mêmes que ceux produits par leurs parents. Cameron-Faulkner *et al.* (2003) notent, quant à eux, que les 12 enfants de 2 ans de leur échantillon, utilisent, pour la plupart, les mêmes constructions basées sur des items lexicaux que leurs mères. Ainsi, plus une mère a tendance à commencer ses énoncés par *it's ...*, plus son enfant le fait aussi. De la même façon, chez 9 enfants de 1;10 à 2;0, Theakston, Lieven, Pine & Rowland (2001) relèvent que la façon dont les enfants utilisent certains verbes (transitifs, intransitifs, ou les deux) est fortement reliée à la façon dont leurs mères utilisent ces mêmes verbes.

Concernant l'étendue du vocabulaire, Hoff (2002), qui a analysé les productions de 63 mères et de leurs enfants, remarque qu'à 2 ans et à 4 ans et demi, la taille du vocabulaire enfantin est liée au milieu d'origine : les enfants de milieu favorisé ont,

comme leurs mères, un vocabulaire plus diversifié que ceux de milieu défavorisé. Les analyses statistiques menées par l'auteure suggèrent que les différences sociales dans la taille du vocabulaire peuvent presque entièrement être imputées aux propriétés qui différencient les types de discours adressés à l'enfant dans chacun des deux milieux. Toutefois, d'autres analyses indiquent que le temps passé à lire des livres aux enfants pourrait aussi contribuer à ces différences puisque, dans les milieux favorisés, les parents passent davantage de temps à interagir avec leur enfant autour d'un livre<sup>79</sup>. La même tendance est observée par Rowe (2008) qui relève que le type de discours adressé à l'enfant à 2;6 prédit les compétences lexicales de ce dernier un an plus tard. Dans une étude à grande échelle (126 enfants de 1;8 et leurs mères), Bornstein & Haynes (1998) et Bornstein, Haynes & Painter (1998) notent d'une part, que le niveau de vocabulaire des mères est relié à leur milieu social et d'autre part, que le type de vocabulaire employé par les mères prédit la compréhension du vocabulaire par les enfants. Enfin, au niveau syntaxique, chez 34 enfants d'environ 5 ans, Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine (2002) trouvent que la proportion d'énoncés à plusieurs propositions dans l'input parental est le facteur influençant le plus la complexité syntaxique des énoncés enfantins. Au vu de ces résultats, il apparaît que l'acquisition du langage par l'enfant dépend fortement de la nature de l'input fourni par l'environnement langagier.

Les recherches qui ont examiné la nature de l'input dispensé aux enfants indiquent que le milieu d'origine joue un rôle crucial. En effet, les enfants grandissant dans un milieu favorisé bénéficient d'un input caractérisé par un vocabulaire plus varié et une complexité syntaxique plus grande que ceux qui évoluent dans un milieu moins favorisé. Il semblerait également que le genre du parent soit un facteur de variation de l'input. Toutefois, aucune tendance claire n'a été relevée. Enfin, les mères seraient plus attentives au développement langagier de leur fille qu'à celui de leur garçon, ce qui expliquerait la supériorité et la précocité des filles dans le développement langagier (Maccoby & Jacklin, 1974 ; Tanz, 1987). Enfin, nous avons vu que les formes présentes dans l'environnement des enfants étaient celles qui étaient acquises et utilisées par ces derniers. Finalement, et comme le souligne Hoff (2002), les différences observées dans

---

<sup>79</sup> Pour une étude sur la lecture partagée dans différents milieux sociaux, voir notamment Grossmann (2006).

le langage enfantin ne seraient qu'une manifestation des différences de pratiques langagières dans les différents milieux.

[...] language experience plays a powerful role in language development, and, thus, social factors that create differences in children's language experience will also create differences in their language development (Hoff, 2002: 156).

## **2. La quantité d'input**

Comme nous l'avons annoncé, outre la nature même de l'input, des effets relatifs à la quantité globale de discours adressé à l'enfant ont également été mis en évidence. Dans un premier temps, nous nous attacherons aux variations observées dans la quantité d'input proposé aux enfants. Dans un second temps, nous examinerons l'impact de ce facteur sur le développement langagier.

### **2.1. Variations dans la quantité d'input**

Hart & Risley (2003), qui ont suivi longitudinalement, pendant deux ans et demi, 42 familles ayant un enfant âgé entre 1 et 2 ans au début des observations, ont estimé la quantité de mots entendus par l'enfant selon l'origine sociale de son entourage. Ils observent que les enfants grandissant dans un milieu défavorisé entendent en moyenne 616 mots par heure alors que ceux issus d'un milieu favorisé en entendent 2153. En extrapolant cette observation, les auteurs estiment qu'après quatre années d'exposition langagière, les enfants de milieu favorisé auront entendu 45 millions de mots alors que leurs homologues de milieu défavorisé en auront entendu moins d'un tiers (13 millions). Les travaux de Hoff (Hoff, 2002, 2003 ; Hoff *et al.*, 2002 ; Hoff & Naigles, 2002 ; Hoff-Ginsberg, 1992, 1994, 1998), Huttenlocher *et al.* (2007) et Rowe (2008) révèlent effectivement que les mères qui ont fait des études supérieures ont des conversations plus longues avec leurs enfants ce qui les amènent à prononcer davantage d'occurrences de mots.

Il a également été noté que les mères offrent à leur enfant un discours plus fourni que les pères (Davidson & Snow, 1996 ; Hladik & Edwards, 1984 ; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2006 ; Rondal, 1980). La méta-analyse de Leaper, Anderson & Sanders (1998), effectuée à partir de différents travaux publiés entre 1969 et 1993, révèle que les mères parlent davantage à leur enfant que les pères. Toutefois, d'autres études constatent au contraire que pères et mères offrent la même quantité d'input. C'est le cas des travaux de Golinkoff & Ames (1979), Matychuk (2005) et Rowe,

Coker & Pan, (2004). Leurs résultats sont toutefois à nuancer puisque l'étude de Golinkoff & Ames (1979) s'appuie sur un corpus recueilli lors d'interactions triadiques entre le père, la mère et l'enfant. D'autre part, la recherche de Matychuk (2005) concerne un seul sujet dont le père fait des études supérieures (il est doctorant) ; il est donc certainement plus attentif au développement langagier de son fils. Quant à Rowe, Coker & Pan, (2004), leur échantillon est limité à des familles défavorisées. Ces particularités méthodologiques ont donc pu influencer les résultats.

En outre, des recherches ont montré que la quantité d'input adressée aux enfants dépendait de plusieurs facteurs relatifs à l'enfant lui-même ou au contexte de l'échange. Par exemple, Cherry & Lewis (1976) et Leaper *et al.* (1998) observent que les mères parlent plus à leur fille qu'à leur fils. Hoff-Ginsberg (1998) relève que les premiers nés entendent plus de parole qui leur est directement adressée de la part des parents que les derniers nés. Quant à Weizman & Snow (2001), ils remarquent que la quantité de discours adressé à l'enfant varie selon la situation. Ces auteurs notent que, durant les repas et les conversations autour d'un livre, les 53 mères de milieu défavorisé de leur échantillon adressent en moyenne 800 mots (*tokens*<sup>80</sup>) à leur enfant de 5 ans alors qu'elles en produisent seulement 400 durant les périodes de jeu.

## **2.2. Effet de la quantité d'input sur le développement langagier**

Il s'avère que la quantité d'input fournie par les proches de l'enfant influence l'acquisition du langage, notamment à travers les effets de fréquence. Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer & Lyons (1991), qui ont analysé les productions langagières de 22 paires mère/enfant lorsque ces derniers avaient entre 1;2 et 2;2, notent que la quantité de mots produits par la mère influence considérablement la croissance du vocabulaire enfantin. En outre, il a été montré que la fréquence d'usage de certaines formes linguistiques par les mères corrèle avec la fréquence d'usage – et donc d'acquisition – de ces mêmes formes par leur enfant. Par exemple, Uziel-Karl & Budwig (2007) notent une corrélation entre la fréquence de certains verbes hébreux dans le discours maternel et leur fréquence dans le discours enfantin entre 1;5 et 2;9. Chez des enfants du même âge, Bohnacker (2007) relève le même type de corrélation en ce qui concerne l'emploi

---

<sup>80</sup> Les *tokens* correspondent au nombre de mots produits. Par exemple, un locuteur qui produit 50 fois le mot *shoe* aura produit 50 *tokens* (Huttenlocher, Vasilyeva, Waterfall, Vevea & Hedges, 2007).

des articles en suédois et Chenu & Jisa (2005) constatent un effet de la fréquence des verbes produits par la mère sur leur acquisition par de jeunes enfants français. Hoff-Ginsberg (1998), quant à elle, relève que les enfants premiers nés, qui bénéficient d'une quantité d'input parental plus importante, sont plus avancés en vocabulaire et en grammaire, alors que les derniers nés progressent plus rapidement quant aux habiletés conversationnelles. Enfin, Hoff (2002) note qu'à 4;5, les enfants de milieu favorisé, comme leurs mères, sont plus loquaces que leurs homologues de milieu défavorisé.

Dans cette section, consacrée à la quantité d'input, nous avons vu que les enfants de milieux favorisés étaient exposés à davantage de langage que les enfants de milieux défavorisés. En outre, les mères parleraient davantage à leurs enfants que les pères, parleraient davantage aux filles qu'aux garçons et davantage au premier né qu'à leurs autres enfants. Par ailleurs, la quantité d'input à laquelle sont exposés les enfants exerce une influence non négligeable sur le processus d'acquisition lui-même, notamment à travers les effets de fréquence. Gathercole & Hoff (2006) avancent quatre possibilités pour expliquer l'effet de la quantité d'input sur l'acquisition des formes langagières :

1. Avec plus d'input, la plus grande fréquence des *tokens* des différentes formes pourrait contribuer à un meilleur stockage et une meilleure mémorisation des *tokens* (par exemple, *walked* entendu trente fois sera plus facilement mémorisé que *walked* entendu deux fois). La fréquence des *tokens* pourrait être particulièrement importante pour l'acquisition des formes irrégulières (*drank, flew*).
2. Plus d'input implique aussi plus de contextes différents (linguistiques et non linguistiques) dans lesquels les *tokens* sont entendus. Cette diversité contextuelle pourrait faciliter la mise en relation d'une forme avec le sens qui lui est associé.
3. Une plus grande fréquence d'input implique probablement une plus grande fréquence des *types* lexicaux participant à une structure morphologique ou syntaxique donnée (par exemple, entendre non seulement *walked*, mais aussi *talked, laughed, etc.*). La fréquence des *types* fournit du "grain à moudre" au développement du langage qui aidera l'enfant à construire les structures morphosyntaxiques (ici, l'usage de *-ed* pour le passé).
4. Une plus grande fréquence d'input fournit probablement une information plus riche sur les relations entre *tokens* et *types*, ce qui permet une construction plus rapide et plus solide des réseaux de formes dans le répertoire enfantin. Non seulement l'enfant entendra chaque *token* (*talked, flew*) plus souvent et dans davantage de contextes non linguistiques (par exemple, *flew* en relation avec un oiseau à l'étang la semaine précédente, en relation avec un insecte qui vient juste de s'envoler par la fenêtre, etc.), mais il entendra également d'autres *types* utilisés avec une morphologie semblable (*walked, laughed, threw, drew*) dans des contextes non linguistiques identiques (en référence au passé, en référence au moment précédant immédiatement l'énoncé, etc.).

L'ensemble de ces facteurs contribue probablement au succès de la capacité enfantine à construire une langue à partir de l'input disponible. Ces facteurs constituent les éléments qui composent la "masse critique" de données qui permettrait à l'enfant d'abstraire les structures communes qui les relient (Gathercole & Hoff, 2006: 117-118, notre traduction).

Ainsi, la quantité d'input, au travers de la fréquence des unités linguistiques perçues dans le discours environnant, permettrait une mémorisation plus rapide de ces unités, faciliterait la mise en place des associations forme/sens et permettrait une abstraction plus rapide des structures linguistiques<sup>81</sup>.

Finalement, cette revue rapide de la littérature sur l'input et ses effets sur les performances enfantines montre le rôle crucial que joue l'environnement sur les premières acquisitions, comme le soulignent Gathercole & Hoff (2006) :

Variation in the amount and nature of the input children receive correlates with variation in the rate at which they acquire language. This evidence suggests that input provides the database for language induction (Gathercole & Hoff, 2006: 120).

L'idée que l'environnement langagier est la base de données à partir de laquelle les jeunes locuteurs construisent leur propre connaissance est centrale dans les théories basées sur l'usage qui serviront de cadre théorique pour interpréter nos résultats. C'est l'une des raisons pour lesquelles nous avons choisi cette approche psycholinguistique qui permet de prendre en compte la problématique sociolinguistique. À partir de ce double ancrage théorique, nous avons mis en place deux types d'étude : une étude transversale macrosociologique (cf. partie 2) et une étude longitudinale microsociologique (cf. partie 3).

L'étude transversale concerne un échantillon de 185 enfants âgés de 2 à 6 ans. En effet, nous retenons de la revue de la littérature exposée dans le chapitre 1 que les études transversales disponibles concernent des échantillons de sujets relativement peu importants et qu'aucune d'entre elles ne s'est attachée à l'observation d'enfants très jeunes. Afin d'ouvrir une fenêtre plus large et plus complète sur la production et l'évaluation des variantes sociolinguistiques chez l'enfant, notre étude repose sur une expérimentation à grande échelle sollicitant la production et l'évaluation d'une variable sociolinguistique du français largement décrite chez l'adulte : la liaison facultative.

---

<sup>81</sup> Soulignons toutefois que l'effet seul de la fréquence ne permet pas de rendre compte de toutes les acquisitions. En effet, des travaux ont montré que ce facteur pouvait interagir avec les capacités cognitives (MacWhinney, 2004) ou la complexité syntaxique et sémantique (Naigles & Hoff-Ginsberg, 1998 ; Rowland, Pine, Lieven & Theakston, 2003).

Grâce à cette démarche, nous pourrions examiner l'évolution conjointe de ces deux capacités entre 2 et 6 ans. En outre, l'échantillon étant constitué d'enfants issus de deux milieux sociaux contrastés, cette observation devrait permettre de suivre, dans des tranches d'âge successives, la mise en place et l'évolution des différences sociales puisque nous avons vu que de telles différences se manifestaient précocement.

Par ailleurs, outre la liaison facultative, nous étudierons également la production et l'évaluation de la liaison obligatoire, dont la caractéristique principale est d'être réalisée catégoriquement par tous les locuteurs adultes quelles que soient leurs caractéristiques sociologiques (Booij & De Jong, 1987). En effet, des travaux menés en psycholinguistique ont montré que le milieu social d'origine avait également un effet sur le développement d'unités non variables, telles les unités lexicales, dès 2 ans (Bornstein *et al.*, 1998 ; Hoff, 2002, 2003 ; Hoff *et al.*, 2002). En comparant les liaisons obligatoires et les liaisons facultatives, notre but est donc d'examiner deux types d'effets du milieu social. D'une part, un effet spécifiquement sociolinguistique, observable sur les liaisons facultatives dont l'usage, chez l'adulte, varie en fonction du milieu social ; d'autre part, un effet spécifiquement psycholinguistique, observable sur les liaisons obligatoires dont l'usage est identique chez tous les adultes. Cette étude devrait donc nous permettre de saisir les manifestations de l'impact de l'environnement langagier au travers de la nature et de la quantité d'input fournies dans les différents milieux sociaux.

Parmi les recherches présentées dans le chapitre 1, seul Chevrot (1991) s'est intéressé à l'évolution conjointe de la production et de l'évaluation d'une variable sociolinguistique dans une perspective développementale. Rappelons qu'aucun patron de résultats précis n'émergeait sur la relation entre production et évaluation. Notre apport consistera donc à fournir des éléments nouveaux quant à l'évolution de ce lien entre production et jugement en observant des enfants plus jeunes dans chacune de nos études, transversale et longitudinale.

Un autre élément saillant émergeant de notre revue de la littérature est la quasi absence d'études longitudinales sur le développement de la compétence sociolinguistique (la seule étude de ce type est celle de Chabanal (2003 ; 2004) qui a suivi deux enfants de 3;4 à 4;2). Ainsi, il convient de souligner que les repères développementaux établis par les études passées en revue proviennent d'enfants différents appartenant à des tranches d'âge différentes. Pour combler ce manque, nous

présenterons les résultats d'une enquête longitudinale intensive lors de laquelle nous avons suivi, pendant un an, un groupe de 11 enfants âgés en moyenne de 4;7 au début des observations à 5;7 à la fin des observations. Alors que le but de l'étude transversale est d'observer l'évolution à long terme (entre 2 et 6 ans) de l'usage et de l'évaluation d'une seule variable sociolinguistique (la liaison facultative), l'objectif du travail longitudinal intensif est différent. Il s'agit d'examiner, sur un petit groupe d'enfants, l'imbrication de nombreux facteurs et l'évolution de leur configuration pendant une année. En effet, cette étude intensive, qui mêle recueil de variables sociolinguistiques, jugements d'acceptabilité, observations des liens de réseau et sociométrie, permettra d'examiner l'évolution des facteurs externes de variation "classiques" (milieu social, genre, situation) mais également l'influence des échanges au sein du réseau de pairs ou celle du discours produit par la maîtresse.

La partie suivante est consacrée à l'étude transversale macrosociologique.

# PARTIE 2. ÉTUDE TRANSVERSALE

## MACROSOCIOLOGIQUE

### CHAPITRE 1. Objectifs

Trois objectifs principaux justifient notre démarche.

Le premier est d’observer l’émergence et le développement des différences sociales sur deux types de formes linguistiques : d’une part, une variable sociolinguistique, la liaison facultative, dont la fréquence de réalisation chez l’adulte dépend de facteurs contextuels et sociaux et d’autre part, une forme catégorique, la liaison obligatoire, indifférente à de tels facteurs.

À l’instar des travaux présentés dans la partie théorique (*cf.* section 4.1.1 du chapitre 1 de la première partie), et plus particulièrement ceux de Chabanal (2003), Martin (2005) et Nardy (2002), qui ont observé un effet du milieu d’origine sur les productions enfantines de liaisons facultatives, notre dessein sera d’établir le moment à partir duquel s’établissent de telles différences ainsi que leur évolution au fil du développement. En outre, alors que les recherches antérieures ont été menées sur des échantillons de taille réduite, notre étude à grande échelle permettra de poser des repères fiables durant la période s’étendant de la deuxième à la sixième année.

Notre intérêt se porte également sur la liaison obligatoire pour deux raisons. La première est que, dans le domaine de la psycholinguistique, des travaux ont montré que le milieu d’origine exerçait une influence sur des aptitudes verbales générales. Par exemple, Bornstein, Haynes & Painter (1998), Hoff (2002 ; 2003) et Hoff *et al.* (2002) ont constaté un effet précoce, dès 2 ans, du milieu d’origine sur le développement du lexique. À partir d’un échantillon de 240 enfants âgés de 3 ans, répartis en trois groupes

différents en fonction du niveau d'études de leur mère, Dollaghan, Campbell, Paradise, Feldman, Janosky, Pitcairn & Kurlasky (1999) notent que la longueur moyenne des énoncés, le nombre de *types*, le nombre de *tokens* ainsi que les résultats à un test de compréhension standardisé<sup>82</sup> sont significativement reliés au niveau d'études des mères. Le Normand, Parisse & Cohen (2008) ont également conduit une étude à grande échelle, menée à Paris auprès de 316 enfants âgés entre 2 et 4 ans, répartis en 9 tranches d'âges (2;0, 2;3, 2;6, 2;9, 3;0, 3;3, 3;6, 3;9, 4;0) et en deux niveaux socioculturels (saisis au travers du revenu familial, de la profession du père et du niveau d'études de la mère). Ils trouvent que la longueur moyenne des énoncés, la diversité lexicale, le nombre de *tokens* et le nombre de *types* produits par les enfants interagissent significativement avec les facteurs âge et niveau socioculturel. Plus précisément, les enfants issus d'un milieu socioculturellement favorisé ont des performances supérieures à ceux d'un milieu moins favorisé sur toutes les mesures langagières mentionnées précédemment. En outre, les auteurs relèvent que les enfants de milieu favorisé produisent avant les autres des énoncés à plusieurs mots. La seconde raison qui justifie notre choix d'étudier la liaison obligatoire est qu'une enquête exploratoire, menée auprès de 74 sujets de 2;4 à 6;1, a révélé un effet significatif du milieu social sur la production des liaisons obligatoires, toutes tranches d'âge confondues, ainsi qu'un effet significatif dans la tranche la plus précoce : 2;4-4;1 (Nardy, 2002).

Il nous a donc paru intéressant d'observer en parallèle la production infantile des liaisons obligatoires et des liaisons facultatives afin de tendre un pont entre les recherches menées en sociolinguistique et en psycholinguistique, les deux domaines ayant mis au jour des différences interindividuelles précoces imputables au milieu d'origine. Cependant, la différence entre les faits linguistiques observés rend difficile la comparaison et la mise en relation des résultats produits par la sociolinguistique et par la psycholinguistique. Du côté de la sociolinguistique, les recherches portent sur des variables particulières, ayant une valeur sociale spécifique dans la communauté et se déclinant sous la forme d'un éventail limité de variantes. Du côté de la psycholinguistique, les chercheurs ont évalué des aptitudes langagières générales (taille du vocabulaire, complexité syntaxique, etc.) ne présentant aucune valeur sociale intrinsèque et ne se comportant pas de manière variable. La liaison, en français, apparaît alors comme une forme linguistique permettant cette comparaison et cette mise en

---

<sup>82</sup> Il s'agit du *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised* (Dunn & Dunn, 1981).

relation puisqu'elle présente une face catégorique, la liaison obligatoire, et une face variable, la liaison facultative. L'étude conjointe de ces deux types de liaisons devrait permettre d'examiner si les différences attestées dans chacun des deux domaines émergent et se développent de façon analogue.

Outre les productions enfantines, notre second objectif est d'observer les jugements d'acceptabilité sur les deux types de liaisons. La mise en perspective des productions et des jugements entre 2 et 6 ans permettra d'examiner la façon dont ces deux capacités évoluent au fil du développement. L'un des grands enjeux de la sociolinguistique est, selon les termes de Labov, de savoir « pourquoi les gens ne parlent-ils pas comme ils estiment à l'évidence qu'ils le devraient (Labov, 1976: 338) ». Dans une perspective développementale, ce dernier, comme Chevrot (1991), s'est attaché à l'étude des jugements en tant que facteur explicatif de la variation stylistique, leur préoccupation commune étant de déterminer si la prise de conscience de la valeur sociale des usages guidait les productions enfantines en situation formelle. Labov (1964) suggère que cette prise de conscience précède la capacité à adopter les variantes appropriées à la situation tandis que Chevrot (1991) suggère que la capacité à évaluer les variantes est indépendante de la production. À notre sens, une question essentielle, et qui n'a pas fait l'objet d'étude approfondie, est de savoir si production et jugement se développent parallèlement ou bien avec un décalage.

Enfin, notre troisième objectif est de tester la capacité du modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires basé sur l'usage, proposé par Chevrot, Chabanal & Dugua (2007a) et Chevrot, Dugua & Fayol (sous presse), à rendre compte du développement de la production des liaisons facultatives. Notamment, nous testerons la capacité de ce modèle à expliquer l'apparition et l'évolution éventuelles de différences sociales sur ces deux types de liaison. Par ailleurs, nous tenterons d'étendre ce modèle et ses principes généraux aux évaluations enfantines.



## CHAPITRE 2. La liaison

### 1. Présentation générale

La liaison est un phénomène de sandhi<sup>83</sup> résultant de l'évolution diachronique de la prononciation du français. Au Moyen-Âge, l'usage consistait à prononcer toutes les consonnes finales des mots puis, progressivement, ces consonnes se sont amuïes. À partir du XVII<sup>ème</sup> siècle, avec la standardisation de l'orthographe, ces consonnes finales qui avaient disparu à l'oral sont restituées dans la graphie (Langlard, 1928). Ainsi, la liaison, phénomène caractéristique de l'oral, est fortement influencée par l'orthographe figée des mots. Encrevé (1988) définit la liaison comme :

[...] un phénomène ayant lieu dans la chaîne parlée au contact entre deux mots, dont le premier lorsqu'il est prononcé isolé ou devant un mot commençant par une consonne (C) se termine par une voyelle (V), et dont le second prononcé isolément commence par une voyelle [...] (Encrevé, 1988: 23).

Réaliser une liaison consiste donc à prononcer la consonne finale graphique d'un mot lorsqu'il précède un autre mot à initiale vocalique (par exemple : *des\_hommes* [dezɔ̃m], *c'est\_impossible* [sɛ.tɛ̃.po.sibl]). Cette consonne n'est toutefois pas prononcée lorsque le mot est produit isolément (par exemple : *des* [de]) ou devant un autre mot à initiale consonantique (par exemple : *des chiens* [deʃjɛ̃]). La liaison est un cas particulier d'enchaînement<sup>84</sup> qui, comme ce dernier, entraîne une resyllabation de la séquence (par exemple : [de.zɔ̃m], [sɛ.tɛ̃.po.sibl]). Il convient également de souligner que le nombre de consonnes de liaison est limité et que toutes n'apparaissent pas avec la même fréquence. Les plus fréquentes sont les consonnes alvéolaires /n/, /z/ et /t/. Elles représentent 99.7% des liaisons produites par les adultes (valeur établie par Chevrot &

---

<sup>83</sup> Le terme de sandhi « désigne les traits de modulation et de modification phonétique qui affectent l'initiale et/ou la finale de certains mots, morphèmes ou syntagmes. La forme prononcée en position isolée est la forme absolue, les formes qui apparaissent en position incluse sont les formes sandhi » (Dubois, *et al.*, 2001: 415).

<sup>84</sup> L'enchaînement est un phénomène de sandhi qui consiste à lier la consonne finale d'un mot à la voyelle initiale du mot qui suit. Dans l'enchaînement, la consonne qui se lie avec la voyelle suivante est toujours prononcée, même lorsque le mot est pris isolément ou qu'il est suivi d'un mot à initiale consonantique. Par exemple, dans l'énoncé "la camionnette orange" [lakamjɔ̃netɔ̃ʁɑ̃ʒ], il y a enchaînement entre le [t] final de *camionnette*, toujours prononcé, et le [ɔ̃] de *orange*.

Fayol (2000) à partir du dictionnaire fréquentiel de Boë & Tubach (1992)). Malécot (1975) observe une valeur proche, ces trois consonnes représentent 99.5% des liaisons produites dans son corpus. Les autres consonnes de liaison – /ʀ/, /p/ et /k/ – sont beaucoup plus rares.

Comme nous pouvons le constater, la définition de la liaison proposée ci-dessus, au demeurant très courante, prend appui sur la face écrite de la langue, et plus particulièrement sur la notion de mot graphique. Cette notion de mot et la graphie n'ont toutefois aucune réalité pour un enfant qui apprend sa langue maternelle au seul contact de l'oral. Nous présentons donc également la définition envisagée par Dugua (2006), qui a le mérite de contourner cet obstacle et de définir la liaison à travers la perception que peuvent en avoir des enfants pré-lecteurs :

[La liaison est] une alternance phonologique qui affecte une séquence sonore complexe (c'est-à-dire deux syllabes minimum). Cette alternance se concrétise par l'emploi ou le non emploi de l'une ou de l'autre des trois consonnes typiques : /n/, /z/, /t/ à l'intérieur de la séquence, le choix de la consonne étant lié aux caractéristiques phonologiques de la séquence en question (Dugua, 2006: 16-17).

Signalons enfin que, malgré notre souhait de dépasser l'écueil d'une vision de la liaison fondée sur la graphie, pour des raisons évidentes de commodité, nous serons tout de même amenée à employer la notion de mot.

Quelles que soient les définitions retenues, les auteurs s'accordent pour classer les liaisons en deux catégories : les liaisons obligatoires (invariables ou catégoriques) et les liaisons facultatives (variables ou optionnelles). Dans les sections suivantes, nous présenterons ces deux types de liaison en abordant, dans un premier temps, leur fonctionnement chez le locuteur adulte. Dans un second temps, nous examinerons les travaux menés sur l'usage enfantin des deux types de liaisons afin d'une part, de dégager des repères développementaux et d'autre part, de situer les résultats que nous obtiendrons en fonction de ceux précédemment établis.

## **2. La liaison : données adultes**

L'impact de l'environnement langagier sur le processus développemental étant au centre de nos options théoriques basées sur l'usage, il est nécessaire de faire le point sur les travaux décrivant le fonctionnement de la liaison chez le locuteur adulte. Dans ce but, nous nous basons sur des approches descriptives qui, à partir de corpus de parole,

ont établi les fréquences et les patrons de réalisation des liaisons dans différents contextes. Cette revue permettra de cerner, quoique de manière indirecte, l'input reçu par les enfants dans leur entourage proche.

## 2.1. Les liaisons obligatoires

Nous considérons qu'un contexte de liaison est obligatoire lorsque l'ensemble des locuteurs adultes réalise 100% des liaisons dans cet environnement linguistique particulier. Pour déterminer les contextes de liaisons obligatoires, nous nous appuyons sur l'étude de Booij & De Jong (1987). Plutôt que d'entrer dans des considérations normatives sur la façon de bien réaliser les liaisons en français, ces deux auteurs distinguent les contextes obligatoires des facultatifs à partir d'études de corpus :

According to the corpus of De Jong et al. and the corpus of Encrevé (1983: 48), liaison appears obligatorily only after determiners and in the combinations 'personal pronoun + verb' and 'verb + pronoun', as well as in certain frozen expressions (Booij & De Jong, 1987: 1010).

Ces bases empiriques établissent que quatre contextes seulement peuvent être considérés comme site des liaisons obligatoires :

- après déterminant : *un ours* [œnuʁs], *les ours* [lezuʁs], *trois ours* [tʁwazuʁs], *des anciens tableaux* [dezɑ̃sjɛtablo]
- entre un pronom personnel et un verbe : *ils arrivent* [ilzaʁiv], *elles ont* [elzɔ̃]
- entre un verbe et un pronom : *vient-il* [vjɛtil], *croit-elle* [kʁwatɛl]
- dans certaines expressions figées : *tout à coup* [tutaku], *peut-être* [pøtɛtʁ]

Quand on compare ce classement à d'autres typologies dites "normatives" comme celle proposée par Delattre (1966), nous constatons que le travail sur corpus de Booij & De Jong (1987) a exclu deux contextes considérés comme obligatoires par Delattre (1966) : "adjectif + nom" (*ancien ami*) et "invariables monosyllabiques + X" (*en une journée, très intéressant*). Soulignons que le classement de Booij & De Jong (1987) est corroboré par les analyses faites par Durand, Lyche & Tarrier (2007) et Durand & Lyche (2008) à partir du corpus recueilli dans le cadre du projet *Phonologie du*

*Français Contemporain*<sup>85</sup> constitué d'entretiens informels semi-directifs, de lecture d'une liste de mots et de lecture d'un texte. Ces auteurs observent que, dans leur corpus, quatre contextes sont réalisés de manière catégorique : après déterminant (*les enfants* [lezãfã]), après proclitiques (*il y en a* [iljãna]), après enclitiques (*comment dit-on ?* [komãditõ]) et dans les locutions figées (*tout à fait* [tutafε]).

L'intérêt du corpus de Booij & De Jong (1987) pour établir la distinction entre liaisons obligatoires et facultatives est sa grande diversité. En effet, le corpus de De Jong *et al.* (1981) utilisé par les auteurs implique le discours de 38 locuteurs adultes natifs de Tours (Indre et Loire), autant d'hommes que de femmes, répartis en trois groupes d'âge (18-30 ans, 30-50 ans, 50 ans et +) et en cinq catégories socioprofessionnelles. Il leur a été demandé de lire à voix haute un texte contenant des contextes de liaison. Bien qu'il s'agisse d'une situation formelle, nous constatons que les contextes dans lesquels les liaisons sont réalisées dans 100% des cas sont peu nombreux. Quant au corpus d'Encrevé (1983) cité par les auteurs, il s'agit du corpus recueilli par Laks (1980), au sein d'une institution de loisirs de Villejuif (Île-de-France), auprès d'adolescents de 14-15 ans. Il est composé d'interviews ainsi que d'enregistrements en situation naturelle d'interactions, lors de conversations spontanées entre les jeunes : ici, situations formelle et informelle se côtoient. Finalement, les données langagières qui établissent que les liaisons obligatoires n'apparaissent que dans quatre contextes proviennent à la fois de situations formelle et informelle.

Par ailleurs, il est à noter que de nombreux auteurs avancent l'idée que la fréquence de réalisation des contextes de liaison dépend de la "force" du lien syntaxique unissant les deux mots impliqués dans le phénomène (De Jong, 1991 ; Gadet, 1989 ; Lucci, 1983).

La tendance est que, plus les rapports de groupes sont étroits, plus la liaison tend à être obligatoire. Il n'y a qu'exceptionnellement liaison de groupe à groupe (ex. *ils arrivent*, obligatoire, mais *les enfants # arrivent*, sans liaison sauf en lecture de vers, ce qui renforce l'analyse selon laquelle le clitique sujet n'est pas un groupe nominal ordinaire) (Gadet, 1989: 73).

Parmi les quatre contextes de liaisons donnés comme obligatoires par Booij & De Jong (1987), les trois qui impliquent des clitiques ou des déterminants illustrent bien cette idée de forte cohésion syntaxique entre les unités lexicales concernées.

---

<sup>85</sup> <http://www.projet-pfc.net/>

## 2.2. Les liaisons facultatives

Les liaisons facultatives ont pour caractéristique de pouvoir être réalisées ou non. Ce type de liaison est considéré comme une variable sociolinguistique du français dans le sens où elle « permet [à elle seule] de classer socialement un locuteur » (Gadet, 1989: 71). Bien que son emploi révèle une stratification sociale marquée, il faut rappeler que sa fréquence de réalisation est conditionnée par l'interaction de facteurs linguistiques et sociaux (Armstrong, 2001).

### 2.2.1. Les facteurs intralinguistiques

Différents facteurs d'ordre linguistique conditionnant la réalisation des liaisons facultatives ont été mis en évidence.

#### a. La catégorie grammaticale

Les travaux de De Jong (1991 ; 1994), de Malécot (1975) et de Moisset (2000) montrent que la catégorie grammaticale du mot porteur de la consonne de liaison influence les taux de réalisation. Par exemple, la réalisation de la liaison après une préposition est plus fréquente qu'après un nom. Toutefois, pour De Jong (1994), s'en tenir à la catégorie grammaticale n'est pas suffisant puisque, à l'intérieur de ces catégories, des écarts notables dans les taux de réalisation ont été relevés. Selon lui, le lexique, dans toute sa diversité, apparaît comme un facteur bien plus pertinent (*cf.* section c, *infra*).

#### b. La longueur du mot

À contexte syntaxique identique, des travaux ont montré que la longueur du premier mot impliqué dans la liaison influençait sa fréquence de réalisation : la liaison se fait d'autant plus que le premier des deux mots est court. À partir de l'étude d'un corpus<sup>86</sup> de 16000 contextes de liaison, recueillis en situation « relativement informelle » – selon les termes de l'auteur –, produits par 45 locuteurs (autant d'hommes que de femmes) répartis en trois groupes d'âge et cinq catégories socioprofessionnelles, De Jong (1994) a observé les fréquences de réalisation de la liaison après les différentes formes de

---

<sup>86</sup> Il s'agit du Corpus d'Orléans (voir Blanc & Biggs, 1971).

l'auxiliaire *être* (par exemple : *sommes, est, était, etc.*). Il remarque que la longueur, en termes de nombre de syllabes, a un effet significatif sur la fréquence de réalisation : la liaison est quatre fois plus fréquente après les monosyllabes (61.5%) qu'après les polysyllabes (15%). Les résultats de son étude confortent ainsi les observations faites par Ågren (1973), Alexander (2004), De Jong (1991), Encrevé (1983), Fougeron, Goldman & Frauenfelder (2001), Malécot (1975), Moisset (2000) et Pagliano & Laks (2005). Cet effet de la longueur du mot peut cependant être nuancé comme le suggèrent Booij & De Jong (1987) et Fougeron *et al.* (2001) qui avancent que les mots les plus courts sont aussi les plus fréquents. Ce fait a d'ailleurs été observé dès 1935 par Zipf qui a montré, dans différentes langues, que la longueur des mots a tendance à être inversement proportionnelle à leur fréquence (Ferrand, 2001 ; Lemaire, 1999).

Enfin, Alexander (2004) remarque que la longueur du deuxième mot impliqué dans le contexte de liaison influence également les taux de réalisation. Les liaisons précédant les mono- et bisyllabiques sont significativement plus nombreuses (67% et 71%, respectivement) que celles réalisées devant les trisyllabiques (42%). À nouveau, soulignons que cet effet de la longueur du mot précédant la liaison pourrait relever d'une influence de la fréquence.

### c. Le lexique

De Jong (1994), qui a étudié la liaison facultative après l'auxiliaire *être* à différents temps et différentes personnes, note une grande variabilité entre les fréquences de réalisation qui ne s'explique pas seulement par la longueur syllabique de l'auxiliaire. En effet, parmi les formes monosyllabiques, les taux de réalisation varient de 0% à 71.4% et ces taux varient de 0% à 20.6% pour les polysyllabiques. Par exemple, la liaison est plus fréquente après *sont* (46% de réalisations) qu'après *soit* (10.8%). L'auteur conclut alors que :

Si un locuteur fait la liaison après une forme verbale, c'est parce qu'il a appris à le faire après cette forme. Si, après une même forme, un locuteur fait parfois la liaison, et parfois pas, c'est parce qu'il a internalisé deux formes supplétives dans son lexique mental (De Jong, 1994: 113).

En d'autres termes, la fréquence de réalisation des liaisons facultatives serait dépendante du lexique lui-même. Cette idée est également soutenue par Encrevé (1988) :

Rappelons encore que, contrairement aux affirmations des ouvrages classiques, certaines liaisons facultatives sont « traitées » non pas catégorie par catégorie mais mot par mot par certains locuteurs, qui lieront catégoriquement *c'est, pas, ou très*, mais variablement *sont, dans* ou *chez*, sans qu'on puisse exclure que tel ou tel de ces choix soit plus « distinctif » (légitimant ou délégitimant), sur tel ou tel marché, qu'un taux moyen plus ou moins élevé sur l'ensemble des liaisons facultatives (Encrevé, 1988: 258).

#### d. La nature de la consonne de liaison

Malécot (1975), qui a analysé une cinquantaine de conversations de l'intelligentsia parisienne relève que les consonnes de liaison les plus susceptibles d'être réalisées sont d'abord /z/ (60.5%) puis /t/ (52.4%). Encrevé (1983), en analysant des contextes de liaisons facultatives<sup>87</sup>, observe que la nature de la consonne de liaison joue un rôle sur la fréquence de réalisation. Il note ainsi que la liaison facultative est réalisée dans 55.3% des cas avec /t/ et dans 43.5% avec /z/ alors même que l'ensemble des contextes possibles de réalisation de son corpus présente davantage de possibilités de réaliser la liaison avec /z/ (55.8%) qu'avec /t/ (39%). Lucci (1983) relève également la prégnance de /t/ lorsque les liaisons facultatives sont réalisées. Il convient toutefois de souligner que Malécot (1975) a travaillé sur tous les contextes de liaisons, sans distinguer les obligatoires des facultatifs. Un nombre important de liaisons obligatoires impliquant un /z/ (toute liaison entre un déterminant pluriel et un nom), on peut comprendre que le traitement global des facultatives et des obligatoires dans une même catégorie aboutisse à une plus forte réalisation de /z/. Ainsi s'explique l'incompatibilité entre les résultats de Malécot (1975) et ceux d'Encrevé (1983) et Lucci (1983).

Morin & Kaye (1982), quant à eux, suggèrent que la réalisation de la liaison dépend d'une interaction entre la nature de la consonne de liaison et la catégorie grammaticale du mot porteur. En effet, ils observent qu'en contexte "adjectif + nom", la consonne de liaison la plus réalisée est /z/ alors que dans les verbes conjugués, /t/ (en finale des

---

<sup>87</sup> Encrevé (1983: 48) s'est appuyé sur le tableau simplifié du classement des liaisons proposé par Delattre (1966: 43) en lui apportant une modification : les mots invariables monosyllabiques, initialement considérés comme suscitant une liaison obligatoire, ont rejoint les mots invariables polysyllabiques dans la catégorie des liaisons réalisées variablement (par exemple : *en une journée, très intéressant*).

verbes à la 3<sup>ème</sup> personne du singulier) est plus susceptible d'être réalisé que /z/ (en finale des verbes à la 1<sup>ère</sup> personne du singulier).

### e. La nature du segment précédent

Concernant les liaisons facultatives, Morin & Kaye (1982) estiment que la consonne de liaison est plus fréquemment réalisée lorsqu'elle est précédée d'une voyelle plutôt que d'une consonne. Par exemple, la liaison aura plus tendance à être réalisée dans la séquence *des faits\_historiques* [defɛzistɔʁik] que dans *des heures\_historiques* [dezœʁzistɔʁik].

La recherche menée par De Jong (1994) va à l'encontre des résultats précédemment cités. En effet, il observe que la nature du segment précédant la consonne de liaison affecte peu la fréquence de réalisation. Lorsqu'elle est précédée d'une voyelle, la consonne de liaison est réalisée à 51.3% ; précédée d'une consonne, elle est réalisée à 54.9%. Il convient cependant de nuancer les observations de Morin & Kaye (1982) puisqu'ils fondent leurs observations sur un corpus qui mêle français parlé en France et français parlé au Québec. Or, De Jong (1991), qui a analysé le discours de locuteurs montréalais observe que ces derniers ont un usage différent de certaines liaisons<sup>88</sup>. La particularité de leur terrain a donc pu influencer leurs résultats.

### f. La prosodie

Parmi les facteurs internes responsables du degré de variabilité des liaisons, certains auteurs ont avancé le rôle joué par la prosodie (Ågren, 1973 ; Léon, 1971 ; Lucci, 1983).

On pourrait alors avancer l'hypothèse que les liaisons les plus fluctuantes, c'est-à-dire celles appelées « facultatives », participent, au même titre que les pauses, les variations intonatives, les accents de groupe rythmiques ou didactiques, et de manière concomitante, au découpage « à l'oreille » du flux sonore, en fonctionnant comme des marques de rupture ou d'enchaînement (on pourrait dire des « jonctions ») (Lucci, 1983: 235).

À partir de l'étude d'un corpus issu de quatre types situationnels (conférence, lecture, interview et conversation), Lucci (1983) observe que les liaisons facultatives réalisées apparaissent en majorité seules, sans variations prosodiques concomitantes,

---

<sup>88</sup> Par exemple, au Québec, la liaison après *suis* – à l'exception des locuteurs situés en haut de l'échelle sociale – se fait souvent avec /t/ et non avec /z/.

alors que l'absence de réalisation de ces liaisons s'accompagne généralement de paramètres prosodiques de rupture<sup>89</sup>. Il conclut alors que :

[...] la liaison facultative fonctionne comme une marque d'enchaînement prosodique (Lucci, 1983: 247).

### **g. La fréquence des mots**

La fréquence des mots, elle aussi, est un facteur affectant les taux de réalisation de la liaison. Ågren (1973), dans un corpus d'émissions radiophoniques, remarque que la forme *est*, qui apparaît dans 2669 contextes de liaison potentiels, donne lieu à une liaison dans 97% des cas alors que *êtes*, forme moins fréquente dans son corpus (34 contextes de liaison potentiels), ne suscite la liaison que dans 71% des cas. De Jong (1991 ; 1994) note également le lien étroit entre la fréquence du mot porteur de la consonne de liaison et la réalisation de la liaison :

Il y a une corrélation très significative entre la fréquence d'occurrence d'un mot et la fréquence d'usage de la liaison (De Jong, 1994: 111).

Bien que la plupart des travaux s'accordent sur l'importance de la fréquence du mot porteur de la consonne de liaison sur les taux de réalisation, plusieurs études montrent que la fréquence d'occurrence de la collocation impliquant le contexte joue un rôle prééminent.

La fréquence d'occurrence du premier élément d'une séquence de deux mots ne permet pas à elle seule de prédire le comportement de la liaison entre ces deux mots, ce qui est attendu ; la variable la plus importante est plutôt la fréquence avec laquelle les deux éléments apparaissent ensemble, et peut-être la probabilité transitionnelle entre le premier et le deuxième élément (Bybee, 2005: 32).

Fougeron *et al.* (2001), qui ont procédé à l'analyse de conversations spontanées et de lectures produites par 10 locuteurs suisses, âgés entre 20 et 30 ans, tous locuteurs natifs du français, relèvent une corrélation positive significative entre le taux de liaisons réalisées et la fréquence d'occurrence de la collocation des deux mots impliqués<sup>90</sup>. En réanalysant les données de Ågren (1973), Bybee (2001 ; 2003 ; 2005) suggère que la fréquence élevée d'une séquence comme "semi-auxiliaire + infinitif" (*falloir + être, devoir + avoir, etc.*) favorise la réalisation de la liaison facultative entre les deux

---

<sup>89</sup> Dans cette étude, Lucci étudie l'accent précédant le contexte de liaison, les pauses, les variations intonatives et l'accent didactique (pour plus de détails sur ces paramètres prosodiques, voir Lucci, 1983: 239-242).

<sup>90</sup> Les fréquences d'occurrences ont été calculées à partir d'une base de données composée principalement d'articles de presse. La source exacte n'est toutefois pas mentionnée par les auteurs.

éléments. Cette hypothèse a été testée de manière systématique par Alexander (2004) qui, à partir d'une tâche expérimentale, a fait produire des contextes de liaison à 10 locuteurs adultes. Cette auteure, qui a comparé la fréquence d'adverbes monosyllabiques<sup>91</sup> (*pas, plus, très, moins, jamais, trop*) aux taux de réalisation qu'ils déclenchent, ne note aucun lien entre ces deux variables. Plutôt que la fréquence de l'adverbe lui-même, l'auteure montre que c'est la fréquence de la collocation "adverbe + adjectif" qui influence les taux de réalisation des liaisons facultatives. Dans ce contexte, Alexander (2004) relève que les collocations fréquentes "adverbe + adjectif" sont davantage réalisées (79%) que des collocations "adverbe + adjectif" moins fréquentes (48%). En contexte "nom + adjectif", la tendance est la même : davantage de réalisations pour les collocations les plus fréquentes (45%) que pour les moins fréquentes (19%). Finalement, l'effet de ce qui a été appelé "cohésion syntaxique" pourrait n'être qu'un cas particulier de l'influence de la fréquence de collocation de deux éléments.

Nous avons vu que différents facteurs intralinguistiques jouaient un rôle concomitant sur la fréquence de réalisation des liaisons facultatives. Il est d'ailleurs intéressant de noter que ces facteurs se situent à l'intersection de plusieurs domaines de l'analyse linguistique : la syntaxe, le lexique et la phonétique/phonologie. À eux seuls, ils ne permettent cependant pas de rendre compte de l'étendue de la variation des liaisons facultatives, des facteurs extralinguistiques se superposent aux facteurs intralinguistiques, comme nous le verrons dans la section suivante.

### **2.2.2. Les facteurs extralinguistiques**

La liaison facultative est un phénomène variationnel du français qui a été largement investi par les recherches en sociolinguistique. Ces études ont montré que la réalisation de la liaison facultative, chez l'adulte, dépendait de facteurs sociaux et situationnels.

---

<sup>91</sup> Alexander (2004) a utilisé le *Frequency dictionary of French word* (Juilland, Brodin & Davidovitch, 1970).

Dans les sections suivantes, nous rendons compte des investigations menées sur ces aspects<sup>92</sup>.

### a. Le milieu social

Comme la plupart des variables sociolinguistiques, la réalisation des liaisons facultatives est influencée par le milieu social. Toutes les études incluant ce facteur convergent pour montrer son impact (Ashby, 1981 ; Booij & De Jong, 1987 ; De Jong, 1994 ; Malécot, 1975). Par exemple, De Jong (1991), qui a analysé le discours de 45 locuteurs orléanais (Loiret), relève une différence significative entre les taux de liaisons facultatives réalisées par les locuteurs de milieu favorisé (*upper middle class*) et ceux des locuteurs issus de milieu moins favorisé (*lower working class*). Les premiers réalisent les liaisons facultatives à hauteur de 61.6% alors que les seconds n'en réalisent que 29.6%. Booij & De Jong (1987), lors de l'analyse du discours produit par 38 locuteurs de Tours, issus de cinq catégories socioprofessionnelles différentes, obtiennent des résultats semblables, comme l'illustre le tableau suivant.

	professions libérales et cadres supérieurs	cadres moyens	employés	Contremaîtres et ouvriers qualifiés	ouvriers spécialisés et manoeuvres	style
<i>débâcles_inattendues</i>	88%	67%	17%	50%	25%	lecture d'un texte
<i>certaines_exécutants</i>	100%	100%	67%	50%	50%	lecture d'un texte
<i>moins_important</i>	100%	100%	75%	67%	40%	lecture d'une liste de mots
<i>fort_intéressant</i>	100%	100%	58%	67%	20%	lecture d'une liste de mots
<i>est + X</i>	43%	65%	40%	24%	29%	interview
<i>sont + X</i>	22%	35%	14%	13%	0%	interview

Tableau 1 – Pourcentages de liaisons facultatives réalisées (Booij & De Jong, 1987: 1016)

Quel que soit le style (lecture d'un texte, lecture d'une liste de mots, interview), et pour différents contextes de liaisons, les résultats de Booij & De Jong (1987) montrent une gradation de l'usage des liaisons facultatives qui covarie avec la stratification des

<sup>92</sup> Soulignons que les pourcentages de réalisation issus des différentes études que nous présentons ne sont pas comparables entre eux puisque d'une part, certains auteurs n'ont pas différencié liaisons obligatoires et liaisons facultatives dans leur recherche et d'autre part, lorsqu'ils l'ont fait, ils ne se sont pas appuyés sur le même classement des liaisons. Toutefois, les écarts entre les pourcentages de réalisation à l'intérieur d'une même étude sont tout à fait révélateurs du fonctionnement de la liaison facultative.

catégories socioprofessionnelles. Nous constatons notamment que les différences entre les milieux les plus favorisés et le milieu le moins favorisé peuvent être considérables (par exemple, 100% *versus* 20% pour *fort\_intéressant*). Nous relevons également que certaines liaisons facultatives ne sont jamais produites par les locuteurs du milieu le moins favorisé (0% de liaisons réalisées après *sont*).

### **b. Le genre**

L'effet du genre est reconnu comme un facteur prégnant de l'usage de nombreuses variables sociolinguistiques (Labov, 1972, 1976 ; Trudgill, 1974, 1997 ; Wolfram, 1969) ; il fait donc partie des facteurs de variation dits "classiques" et a évidemment suscité l'intérêt des chercheurs étudiant la liaison facultative. D'une manière générale, les tendances observées correspondent à celles relevées sur d'autres variables sociolinguistiques : les femmes produisant davantage les variantes valorisées au sein de la communauté que les hommes. Ainsi, De Jong (1994) note un effet significatif du genre sur la fréquence de réalisation de la liaison après la forme verbale *est* : les femmes réalisent cette liaison à hauteur de 73% alors que les hommes ne la réalisent que dans 59% des cas. D'autres recherches montrent également une différence entre hommes et femmes, dans de moindres proportions toutefois. Par exemple, Malécot (1975) note que les femmes réalisent 66.9% de liaisons et les hommes 62%. De Jong (1991), quant à lui, relève 50.8% de réalisation pour les femmes et 46.9% pour les hommes.

Toutefois, les résultats d'Ashby (1981) modèrent cette tendance générale des femmes à réaliser plus de liaisons facultatives que les hommes. Dans son étude menée à Tours (Indre et Loire), auprès de 16 locuteurs et locutrices répartis en deux milieux sociaux (*working class* et *middle class*) et deux groupes d'âge (14-21 ans ou 51-64 ans), il observe que les femmes réalisent moins de liaisons facultatives que leurs homologues masculins, à l'exception toutefois des locutrices de 14-21 ans de la *working class*. Dans la *middle class*, les femmes de 14-21 ans réalisent 24% de liaisons facultatives contre 43% chez les hommes. À 51-64 ans, la différence s'atténue, les femmes en réalisant 45% et les hommes 48%. Dans le milieu nommé *working class*, les femmes de la tranche d'âge 51-64 ans réalisent 19% de liaisons facultatives contre 25% chez les hommes. En revanche, à 14-21 ans, l'auteur note un patron de production identique à celui relevé dans les études citées précédemment : 34% de réalisation pour les femmes contre 17% chez les hommes. L'auteur concède lui-même que ce patron de résultats, qu'il qualifie d'aberrant, est certainement dû à la classification large en milieux sociaux

qu'il a adoptée. Malgré cette réserve méthodologique, il convient de préciser qu'une autre étude, celle de Green & Hintze (1990), observe le même type de régularité, les femmes réalisant moins de liaisons que les hommes. Quant à Moisset (2000), qui a analysé les productions en contexte de liaison facultative de 14 informateurs de milieu favorisé, âgés de 16 à 87 ans, elle ne constate aucune différence selon le genre ; les hommes réalisant 17.6% de liaisons facultatives et les femmes 18.3%. Il semblerait donc que l'effet du genre sur la réalisation des liaisons facultatives ne soit pas aussi fermement établi que celui du milieu social.

### c. La situation de communication

La situation de communication est un autre facteur qui influence les taux de réalisation des liaisons facultatives. Les travaux qui se sont intéressés à son impact relèvent tous qu'un degré élevé de formalité favorise la réalisation des liaisons facultatives. Par exemple, Ågren (1973), qui a analysé un corpus composé d'enregistrements de programmes radiophoniques, observe une corrélation entre le style de discours utilisé et le taux de liaisons facultatives réalisées. Ainsi, dans les programmes caractérisés par du discours soutenu, les liaisons facultatives sont davantage réalisées que dans les programmes utilisant un discours dit "familier"<sup>93</sup>.

Ahmad (1993), quant à lui, a comparé un corpus composé d'une demi-heure d'informations sur *France Inter* et de deux heures de conférence sur *France Culture* avec un corpus de conversations informelles. Il observe qu'en situation formelle (émissions radiophoniques), 57% des liaisons facultatives sont réalisées alors qu'en situation informelle (conversation), seulement 10% de ces liaisons donnent lieu à une réalisation. À partir de quatre situations différentes (conférence, lecture, interview et conversation), Lucci (1983) note une différence importante, dans la fréquence de réalisation des liaisons facultatives, entre situation formelle (conférence et lecture) et informelle (interview et conversation) : respectivement 43.75% et 27.75%. Par ailleurs, Encrevé (1988), qui a étudié l'emploi des liaisons facultatives chez les hommes politiques, remarque que selon le type de discours – avec ou sans support écrit – la fréquence de réalisation chez François Mitterrand oscille entre 54.5% (débat du 5 mai 1981 avec Valéry Giscard d'Estaing) et 84% (vœux du Nouvel An le 31 décembre

---

<sup>93</sup> Le classement des programmes radiophoniques en fonction du style de discours a été fait sur la base de critères linguistiques : vocabulaire, traits grammaticaux, vitesse et caractéristiques de l'intonation.

1981) et chez Valéry Giscard d'Estaing entre 43.7% (débat du 5 mai 1981 avec François Mitterrand) et 78.2% (discours solennel dit du "bon choix", 12 mars 1978). Moisset (2000), qui a étudié le discours d'informateurs de milieu favorisé, relève une stratification situationnelle dans la fréquence de réalisation des liaisons facultatives. En effet, plus la situation est formelle, plus les liaisons facultatives sont réalisées. Plus précisément, l'auteure observe qu'en situation de lecture, les locuteurs produisent davantage de liaisons facultatives réalisées qu'en "langage formel" (défini par l'auteure comme un discours produit avec un certain degré de surveillance, discours utilisé dans le domaine professionnel ou avec un inconnu) et plus qu'en "vernaculaire" (le langage utilisé dans le milieu familial et amical pour parler des activités quotidiennes). Il convient enfin de souligner que cette manifestation d'une influence situationnelle n'est pas le seul fait des locuteurs de milieu favorisé/éduqué. Booij & De Jong (1987) et De Jong *et al.* (1981) observent le même type de régularité parmi cinq classes sociales allant d'ouvriers à cadres supérieurs. Après les formes du verbe *être*, les auteurs notent un patron régulier, dans chacune des deux situations, en fonction du milieu social. Par exemple, tandis que les cadres supérieurs réalisent 78% de liaisons en situation formelle et 44% en situation informelle, les ouvriers en réalisent 35% en situation formelle et 0% en situation informelle.

#### d. L'âge

Un autre facteur extralinguistique pris en compte pour rendre compte de la variabilité des liaisons facultative est l'âge. Ainsi, plusieurs recherches ont établi que plus les locuteurs sont âgés, plus ils réalisent les liaisons facultatives<sup>94</sup>.

Ashby (1981), qui a étudié un échantillon de 16 locuteurs, observe que les locuteurs du groupe d'âge 14-21 ans réalisent moins ces liaisons que les locuteurs de 51-64 ans. Malécot (1975), à partir de l'étude de 5 groupes d'âge (20-29 ans, 30-39 ans, 40-49 ans, 50-59 ans, 60-69 ans) relève, à l'exception du groupe d'âge le plus jeune et du groupe d'âge le plus âgé, un accroissement régulier des liaisons réalisées d'un groupe d'âge à l'autre (à 30-39 ans : 58.5%, à 40-49 ans : 63.9%, à 50-59 ans : 69.3%) avec une différence significative entre 30-39 ans et 50-59 ans. Moisset (2000) note également une

---

<sup>94</sup> Une seule étude, parmi celles dont nous disposons, ne trouve pas d'effet du facteur âge ; il s'agit des travaux de Green & Hintze (1990) qui ont étudié le discours de 8 locuteurs répartis en deux groupes d'âge : 35-40 ans et 55-65 ans. Ceci dit, leur résultat n'est pas tellement surprenant puisque les deux groupes d'âge sont proches et leur échantillon de locuteurs est limité.

différence entre les deux groupes d'âge "plus de 50 ans" et "moins de 50 ans", au profit du premier groupe qui réalise plus de liaisons facultatives que le second. Booij & De Jong (1987) et De Jong (1988 ; 1991 ; 1994) observent un patron régulier de réalisation évoluant avec l'âge. Par exemple, Booij & De Jong (1987) notent qu'en situation d'interview (situation formelle), la liaison après *sont* est réalisée à 4% à 18-30 ans, à 16% à 30-50 ans et à 62% à 50 ans et plus. Après *est*, De Jong (1994) opère le même type de constatation et note un effet significatif de l'âge sur le taux de réalisation de la liaison.

Booij & De Jong (1987) proposent deux pistes explicatives. La première est que les locuteurs commencent à réaliser davantage de liaisons quand ils vieillissent, phénomène communément appelé *age grading*<sup>95</sup>. La seconde est que la stratification en fonction de l'âge, observée sur la liaison facultative, est une indication, en temps apparent, d'un changement en cours. Il est d'ailleurs à noter que les adolescents réalisent peu les liaisons facultatives. Encrevé (1983), chez des adolescents de 14-15 ans, note que sur 576 liaisons facultatives potentielles, seules 17 ont donné lieu à une réalisation (soit 3%). Armstrong (2001) observe un résultat similaire chez des adolescents de 11-12 ans et à 16-19 ans : par exemple, il remarque que la liaison après *est* n'est quasiment jamais réalisée.

Sur la base du corpus recueilli dans le cadre du projet *Phonologie du Français Contemporain*, Pagliano & Laks (2005) observent aussi un accroissement progressif de la fréquence de réalisation des liaisons avec l'âge des locuteurs. Les auteurs relèvent que les moins de 20 ans en réalisent 45.44%, les 20-39 ans en réalisent 48.43%, les 40-49 ans, 49.12% et les plus de 60 ans, 51.38%. Pour interpréter ce patron, les auteurs proposent la même alternative que Booij & De Jong (1987) :

[...] faut-il interpréter ce changement comme diachronique, en temps apparent, ou comme socio-synchronique ? (Pagliano & Laks, 2005: 4).

Pagliano & Laks (2005) défendent la première piste explicative avancée par Booij & De Jong (1987) en suggérant que l'augmentation des liaisons réalisées avec l'âge serait la conséquence de l'évolution de la trajectoire sociale des individus. En effet, lorsque les individus avancent en âge, leur situation professionnelle ainsi que leurs revenus généralement progressent. Ainsi, selon Pagliano & Laks (2005), la covariation entre

---

<sup>95</sup> Le phénomène appelé *age grading* est lié à l'effet de la génération et consiste à modifier son comportement linguistique au cours de sa vie.

l'âge et les taux de réalisation des liaisons relèverait d'une pure variation sociale, saisie à un moment donné au travers de différences entre générations. De Jong (1994), quant à lui, interprète ces différences entre générations à l'aide d'un facteur cognitif, relié à l'input. Il estime que l'acquisition de la liaison relève d'un apprentissage comparable à celui du vocabulaire. Cet apprentissage requiert d'une part, une exposition fréquente aux séquences linguistiques et d'autre part, un processus long qui ne se termine jamais. En outre, cette explication rend également compte des différences sociales observées sur les taux de réalisation des liaisons (*cf.* section a) : en effet, ce processus d'apprentissage ne se déroulerait pas de la même façon chez tous les individus.

Cette revue des résultats sur l'usage adulte de la liaison facultative donne un aperçu des différents facteurs – intra- et extralinguistiques – qui affectent sa fréquence de réalisation. Parmi les facteurs extralinguistiques, le milieu social, qui sera au centre de nos investigations ultérieures chez l'enfant, est un paramètre particulièrement fiable, tout comme la situation de communication. En effet, tous les résultats convergent vers la même tendance : davantage de liaisons facultatives sont réalisées dans les milieux favorisés et en situation formelle. L'âge, sur une vaste échelle, influence aussi les taux de réalisations. Quant au genre, comme nous l'avons vu, son impact est moins net.

Parmi les facteurs intralinguistiques, l'effet de la fréquence est prééminent, au travers de la fréquence du mot porteur de la consonne de liaison, mais surtout au travers de la fréquence de la collocation des deux mots impliqués dans le contexte de liaison. La longueur du mot – celle du premier et celle du second – agit également sur les taux de réalisation. Plus les mots sont courts, plus ils suscitent la réalisation de la liaison facultative ; c'est la raison pour laquelle, nous avons pris soin, autant que faire se peut, de retenir ce paramètre lors de l'élaboration de notre tâche expérimentale. Rappelons toutefois, que ce facteur se superpose à celui de la fréquence puisque les mots les plus fréquents sont aussi les mots les plus courts. D'autres recherches ont observé un effet du lexique sur la réalisation des liaisons facultatives. Les auteurs soutiennent alors que les locuteurs apprennent à faire des liaisons après certains mots. Ici aussi, nous pouvons nous demander dans quelle mesure l'effet du lexique ne serait pas la manifestation d'un effet de la fréquence. Enfin, à un niveau plus général, il apparaît que la catégorie grammaticale du mot porteur de la consonne de liaison, la nature de la consonne de liaison, la nature du segment précédant la consonne de liaison ou encore la prosodie sont des facteurs influençant la réalisation des liaisons facultatives. Toutefois, leur

impact ne semble se manifester qu'en interaction avec d'autres facteurs, comme le lexique ou la fréquence des mots par exemple.

Nous nous sommes centrée ici sur un ensemble de facteurs qui orientent la fréquence de réalisation des liaisons facultatives, néanmoins, il convient de préciser qu'une grande part de variation inhérente subsiste également dans la réalisation des liaisons facultatives. Par exemple, Encrevé (1988), qui a étudié l'usage des liaisons facultatives chez les hommes politiques, remarque que, dans le même discours – donc dans la même situation –, François Mitterrand produit la locution *Crédit agricole* successivement avec et sans liaison. Malgré cette part apparemment aléatoire qui se manifeste par la variation inhérente (Labov, 1976), de solides régularités ont été mises à jour quant au fonctionnement de la liaison. Finalement, et comme le souligne De Jong (1991: 200), «[...] la liaison se comporte tout à fait comme les variables socio-linguistiques décrites dans Labov (1972) [...]».

Comme nous l'avons vu, les recherches menées sur l'objet linguistique "liaison" révèlent sa complexité et ses multiples facettes. Chevrot, Fayol & Laks (2005b) l'envisagent comme :

[...] un point d'émergence où interagissent les différents niveaux de la structure linguistique (phonologie mais aussi lexique, morphologie, syntaxe et orthographe) et extralinguistique (sociolinguistique, style discursif, etc.) (Chevrot *et al.*, 2005b: 3).

D'un point de vue développemental, l'exploitation de la richesse de cet objet est intéressante dans la mesure où la liaison est une forme linguistique apte à mettre en évidence les interactions entre les niveaux linguistiques et sociaux lors du processus d'acquisition du langage.

### 3. La liaison : données enfantines

L'étude de la liaison facultative chez l'adulte mobilise depuis longtemps les chercheurs. La première étude quantifiée sur corpus date de 1975. De nos jours avec la constitution de grands corpus tels que celui du projet *Phonologie du Français Contemporain* (Durand & Lyche, 2008 ; Durand *et al.*, 2007 ; Pagliano & Laks, 2005), les chercheurs continuent de porter leur attention sur la liaison et ses facteurs. En revanche, chez l'enfant, il a fallu attendre le début des années deux mille pour que des résultats fiables et quantifiés soient produits. Ces travaux s'appuient à la fois sur des données issues d'études de cas menées en situation "naturelle" (situation non contrôlée)

et sur des données issues d'expérimentations à grande échelle (situation contrôlée). Nous présentons ces résultats afin de les mettre en perspective et ainsi poser des repères développementaux sur l'acquisition et l'usage des liaisons obligatoires et facultatives entre 2 et 11 ans. Dans cette optique, nous nous appuyons sur les synthèses d'études de cas faites par Chevrot, Chabanal & Dugua (2007a) et Dugua (2006) qui reprennent les résultats de Basset (2000) (cf. [1] et [6] dans le Tableau 2 et le Tableau 3<sup>96</sup>), Chabanal (2003) (cf. [2] et [3] dans le Tableau 2 et le Tableau 3), Méradji & Grégoire (2001) (cf. [4] et [5] dans le Tableau 2 et le Tableau 3) et Malosse (1996) (cf. [7] dans le Tableau 2 et le Tableau 3). Par ailleurs, soulignons que les enfants [1], [4], [5] et [6] ont été enregistrés au domicile familial en présence de leurs parents ou de l'enquêteur, individu familier de l'entourage de l'enfant, [2] et [3] ont été enregistrés lors de rencontres mensuelles avec l'enquêteur dans l'enceinte scolaire et [7] a été enregistrée durant les cours particuliers qu'elle recevait (son corpus est constitué de conversations, lectures et récitations). D'autre part, nous nous intéressons également aux résultats de Dugua (2006) qui a mené une expérimentation de dénomination d'images à grande échelle, auprès de 200 enfants tout-venant, suscitant la production de liaisons en contextes obligatoire ("déterminant + nom") et facultatif ("adjectif + nom"). En outre, il convient de souligner que toutes ces études s'appuient sur le même classement des liaisons que celui que nous avons utilisé pour notre étude (Booij & De Jong, 1987 ; Durand & Lyche, 2008 ; Durand *et al.*, 2007)<sup>97</sup>.

Dans les sections suivantes, nous rendrons compte des trois principaux types de productions relevés dans ces études :

- les réalisations justes (par exemple : *les ours* produit [lezuʁs])
- les omissions de la consonne de liaison (par exemple : *les ours* produit [leuʁs])
- les erreurs par remplacement de la consonne de liaison (par exemple : *les ours* produit [letuʁs])

---

<sup>96</sup> Voir pages 122 et 126.

<sup>97</sup> Signalons toutefois que Malosse (1996) considère que le contexte "adjectif + nom" est obligatoire alors que les autres études et nous-même estimons qu'il est facultatif.

Ainsi, nous présentons les productions de liaisons conformes à la cible adulte ainsi que les types d'erreurs les plus prégnants<sup>98</sup>.

Dans la perspective développementale qui est la nôtre, il nous a paru intéressant de suivre, outre les productions conformes à celles des adultes, l'évolution des erreurs de liaison. En effet, comme le souligne Fayol (1997), l'étude des erreurs permet de révéler le fonctionnement général des productions langagières.

Les erreurs, bien que rares, ont été depuis longtemps considérées comme fournissant des informations quant aux « unités » et aux processus mis en œuvre par le système de production verbale. En effet, elles indiquent à quel(s) moment(s)/endroit(s) le système est pris en défaut. C'est pourquoi leur étude a été très tôt utilisée pour tenter de comprendre comment « fonctionne » la production langagière (Fayol, 1997: 22).

### 3.1. Les liaisons obligatoires

Dans cette section, consacrée à l'acquisition et à l'usage des liaisons obligatoires, nous présentons les trois principaux types de productions relevés dans la parole enfantine ; il s'agit des productions justes et des deux erreurs les plus courantes dans ce contexte : les erreurs par omission de la consonne de liaison et les erreurs par remplacement de la consonne de liaison.

Le Tableau 2 présente les pourcentages d'usage de chacun de ces types de productions chez des enfants âgés de 3;4 à 11;4.

---

<sup>98</sup> Un autre type d'erreurs, dont nous ne ferons pas état ici, est celui que Dugua (2006) nomme "erreur par adjonction". Il s'agit d'erreurs consistant à insérer une consonne, potentiellement consonne de liaison (en général : /n/, /z/ ou /t/) ou la consonne /l/ de l'élision, dans un contexte de non liaison. Plus précisément, il s'agit de contextes dans lesquels le mot précédant la liaison ne déclenche pas la production d'une consonne de liaison et le mot suivant commence par une voyelle (par exemple : *il ira [t] ailleurs*). Bien que les études enfantines disponibles relèvent marginalement ce type d'erreurs, il est à noter que, chez l'adulte, leur fréquence est plus importante. À ce propos, Desrochers (1994) remarque que ces erreurs sont les plus fréquentes parmi les fausses liaisons produites par l'adulte.

Enfant	Fourchette d'âge	Sexe	Profession des parents	Pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes	Pourcentages d'erreurs par omission	Pourcentages d'erreurs par remplacement
[1]	3;4-3;6	filles	petits commerçants	83.9% (251/299)	10.7% (32/299)	4% (13/299)
[2]	3;4-4;2	garçon	ouvrier et mère au foyer	82.4% (282/342)	4.4% (15/342)	12.6% (43/342)
[3]	3;4-4;2	garçon	technicien supérieur et cadre commercial	94.6% (316/334)	1.2% (4/334)	3.6% (12/334)
[4]	5;8-5;10	filles (jumelle de l'enfant [5])	technicien et infirmière	98.9% (187/189)	1.1% (2/189)	0% (0/189)
[5]	5;8-5;10	garçon (jumeau de l'enfant [4])	technicien et infirmière	97.3% (215/221)	2.7% (6/221)	0% (0/221)
[6]	6;10-7;0	filles	médecin et mère au foyer	99.3% (285/287)	0.7% (2/287)	0% (0/287)
[7]	10;11-11;4	filles	représentant et aide ménagère	99.7% (408/409)	0.2% (1/409)	0% (0/409)

Tableau 2 – Tableau récapitulatif des études de cas sur la liaison obligatoire entre 3;4 et 11;4 (adapté de Chevrot et al. (2007a) et Dugua (2006))

L'observation du Tableau 2 montre que dès 3-4 ans, les pourcentages de réalisations justes dépassent 80%. Par ailleurs, à partir de 5-6 ans, les liaisons obligatoires semblent acquises : les performances avoisinent 100% de réalisations justes bien qu'aucun des enfants concernés n'atteigne ce seuil butoir. La performance enfantine notée à partir de 5-6 ans correspond cependant à celle de l'adulte. En effet, Méradji & Grégoire (2001) qui ont analysé les liaisons produites chez un couple avec deux jumeaux (cf. enfants [4] et [5] dans le Tableau 2) relèvent que si la mère produit 100% (228/228) des liaisons obligatoires, le père, quant à lui, n'en réalise que 98% (110/112) en omettant la liaison à deux reprises en contexte "pronom clitique + verbe" (*ils # en prennent, ils # ont*). Par ailleurs, une analyse plus fine des contextes de liaisons dans ces études montre qu'entre un pronom clitique et un verbe (par exemple : *ils\_ont*), la liaison est acquise plus précocement qu'entre un déterminant et un nom (*les\_ours*) (Chevrot et al., 2007a).

Il convient également de noter la variabilité interindividuelle observée à 3-4 ans. En effet, il apparaît que les enfants [1] et [2], dont les parents exercent une profession, en principe, moins dotée de capital scolaire, produisent moins de liaisons obligatoires

justes (environ 83%) que [3], issu d'un milieu plus favorisé sur cette dimension (94.6%). À l'occasion d'une étude expérimentale exploratoire impliquant 74 enfants âgés entre 2 et 6 ans (Dugua & Nardy, 2003 ; Nardy, 2002), nous avons observé que dans la tranche d'âge la plus précoce de notre échantillon, 2-4 ans, les enfants dont les parents sont cadres produisent significativement plus de liaisons obligatoires justes (66.2%) que ceux dont les parents sont ouvriers (39.7%). Il semblerait donc que le milieu d'origine puisse jouer un rôle sur la production des liaisons obligatoires, pourtant réalisées de manière catégorique chez le locuteur adulte. Cet aspect socio-différentiel de l'acquisition de la liaison obligatoire sera traité à partir des résultats d'une expérimentation à grande échelle menée auprès de 185 enfants.

En ce qui concerne les erreurs par omission (par exemple : *les ours* produit [leuʁs]), elles diminuent entre 3;4 et 11;4. On relève la plus forte proportion d'erreurs par omission dans l'étude [1], chez une fillette âgée de 3;4-3;6. Ensuite, entre 4 et 6 ans, la proportion d'erreurs par omission varie entre 1.1% et 4.4% des productions et à partir de 7 ans, elles ont quasiment disparu (à 7 ans : 0.7% et à 11 ans : 0.2%).

Quant aux erreurs par remplacement (par exemple : *les ours* produit [letuʁs]), nous remarquons qu'elles disparaissent complètement des productions à partir de 5-6 ans et que leur proportion, en deçà de cet âge, varie entre 3.6% et 12.6%.

Les résultats obtenus par Dugua (2006), par le biais d'une tâche de dénomination d'images suscitant la production de liaisons obligatoires en contexte "déterminant + nom" chez 200 enfants tout-venant âgés entre 2 et 6 ans, viennent compléter les premiers repères établis à partir des études de cas. Tout d'abord, il convient de noter que la performance des enfants en situation expérimentale est largement inférieure à celle relevée dans les études de cas en situation naturelle. En effet, en situation naturelle, entre 3;4 et 5;10, les pourcentages de liaisons obligatoires justes varient de 82.4% à 98.9% alors qu'en situation expérimentale, entre 2 et 6 ans, ces taux oscillent entre 43.7% à 2-3 ans et 82.7% à 5-6 ans. Dugua (2006) avance plusieurs pistes explicatives pour rendre compte de la différence entre ses résultats et ceux observés dans les études de cas. Premièrement, un biais méthodologique induit par la tâche de dénomination d'images pourrait inciter l'enfant à ne pas enchaîner le déterminant et le nom. Deuxièmement, la situation d'enquête, lors de laquelle l'enfant se retrouve face à un adulte inconnu, serait susceptible de déstabiliser ce dernier et le conduirait à commettre davantage d'erreurs. Troisièmement, comme l'ont constaté

Chevrot *et al.* (2007a), dans le contexte "déterminant + nom", à 3-4 ans, la fillette [1], réalise moins la liaison (77%) que dans l'ensemble des contextes de liaison obligatoire (84%) qu'elle a produit.

Dans l'échantillon de Dugua (2006), les erreurs par omission ne diminuent pas de manière significative entre 2 et 6 ans (à 2-3 ans : 20.1%, à 3-4 ans : 16.7%, à 4-5 ans : 12.3%, à 5-6 ans : 13.9%). Cette relative stabilité des erreurs par omission a également été observée dans les études de cas où les taux oscillent entre 1.1% et 4.4% pour tous les enfants sauf [1], la plus jeune, qui en produit 10.7%. Toutefois, à l'inverse des liaisons obligatoires justes, pour lesquelles nous observons des taux plus importants dans les études de cas en situation naturelle, les erreurs par omission sont plus nombreuses dans l'expérimentation à grande échelle. En effet, la moindre performance sur les productions justes dans l'expérimentation est compensée par une augmentation de ces erreurs.

Enfin, en ce qui concerne les erreurs par remplacement, études de cas et étude à grande échelle révèlent la même tendance : ce type d'erreurs tend à disparaître à 5-6 ans. Dans cette tranche d'âge, Dugua (2006) observe 3.7% d'erreurs par remplacement. Par ailleurs, cette auteure relève une diminution significative des erreurs par remplacement entre 2-3 ans (43.7%) et 3-4 ans (27.9%) et entre 3-4 ans et 4-5 ans (7.9%).

Cette revue des études empiriques menées auprès d'enfants au moyen de différentes méthodologies aboutit aux constats suivants :

- Les liaisons obligatoires sont quasiment acquises vers 5-6 ans.
- Les erreurs par omission sont relativement stables entre 2 et 6 ans et tendent à disparaître au-delà.
- Les erreurs par remplacement diminuent entre 2 et 6 ans puis tendent à disparaître.
- Entre 2 et 4 ans, des différences sociales semblent distinguer des enfants issus de milieux sociaux opposés.

Dans l'analyse de la tâche de production de liaisons obligatoires que nous avons proposée à 185 enfants âgés de 2 à 6 ans, nous vérifierons si des différences sociales opposent des enfants issus d'origines sociales différentes. En outre, nous examinerons

les trajectoires développementales de ces enfants de milieux contrastés en observant l'évolution des trois principaux types de productions rencontrés dans les usages enfantins : les liaisons obligatoires réalisées justes, les erreurs par omission et les erreurs par remplacement.

### **3.2. Les liaisons facultatives**

Dans cette section, consacrée à l'acquisition et l'usage enfantin des liaisons facultatives, nous rendrons compte des trois grandes catégories de productions les plus prégnantes dans la parole infantine. Toutefois, dans le cas des liaisons facultatives, seuls les remplacements de la consonne de liaison sont considérés comme des erreurs par rapport à la cible adulte. En effet, la particularité de la liaison facultative est qu'elle peut être réalisée ou non chez l'adulte ; c'est la raison pour laquelle nous parlons ici de non-réalisation lorsque la consonne de liaison est omise et non d'erreur par omission comme nous l'avons fait pour la liaison obligatoire.

Le Tableau 3 présente les résultats d'études de cas menées en situation naturelle auprès d'enfants âgés de 3;4 à 11;4. Soulignons que pour les liaisons facultatives, à tous les âges, les taux de réalisation sont nettement inférieurs à ceux des liaisons obligatoires (cf. Tableau 2, page 122). Selon les enfants, ces taux sont de 7 à 17 fois inférieurs.

Enfant	Fourchette d'âge	Sexe	Profession des parents	Pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes	Pourcentages de liaisons facultatives non réalisées	Pourcentages d'erreurs par remplacement
[1]	3;4-3;6	fille	petits commerçants	4.8% (16/330)	92.4% (305/330)	2.7% (9/330)
[2]	3;4-4;2	garçon	ouvrier et mère au foyer	5.4% (8/149)	70.5% (105/149)	24.2% (36/149)
[3]	3;4-4;2	garçon	technicien supérieur et cadre commercial	12.8% (31/242)	63.6% (154/242)	23.5% (57/242)
[4]	5;8-5;10	fille (jumelle de l'enfant [5])	technicien et infirmière	12.5% (28/224)	87.5% (196/224)	0% (0/224)
[5]	5;8-5;10	garçon (jumeau de l'enfant [4])	technicien et infirmière	5.7% (19/333)	93.7% (312/333)	0.6% (2/333)
[6]	6;10-7;0	fille	médecin et mère au foyer	11.7% (49/418)	88.3% (369/418)	0% (0/418)
[7]	10;11-11;4	fille	représentant et aide ménagère	11.5% (79/687)	87% (598/687)	1.5% (10/687)

Tableau 3 – Tableau récapitulatif des études de cas sur la liaison facultative entre 3;4 et 11;4 (adapté de Chevrot et al. (2007a) et Dugua (2006))

Au regard des données présentées dans ce tableau, nous constatons que l'évolution développementale des liaisons facultatives est différente de celle des liaisons obligatoires. En effet, il apparaît que l'omission de la consonne de liaison (liaison facultative non réalisée) est la production majoritaire alors que dans le cas des liaisons obligatoires, dès 3;4, la production majoritaire était la réalisation de la consonne de liaison.

En outre, entre 3;4 et 5;10, nous relevons une forte variation interindividuelle. En effet, les deux garçons âgés entre 3;4 et 4;2 ont des taux de réalisations différents : 5.4% pour [2] et 12.8% pour [3]. Un écart de la même importance est également relevé chez les jumeaux de 5;8-5;10 : la fillette [4] réalise davantage les liaisons facultatives (12.5%) que son frère [5] (5.7%). Nous expliquons cette variation interindividuelle par le caractère socio-différentiel de la liaison facultative. En effet, comme nous l'avons mis en évidence chez l'adulte (cf. section 2.2.2 de ce chapitre), la fréquence de réalisation dépend de facteurs sociaux et situationnels. Les enfants [2] et [3], âgés de 3;4 à 4;2, ayant été enregistrés dans les mêmes conditions, le facteur situationnel ne rend donc pas

compte des différences de pourcentages entre eux. Cependant, ces deux enfants sont issus de milieux sociaux contrastés : les parents de [2] exercent une profession qui n'implique généralement pas un fort capital scolaire alors que ceux de [3] (technicien supérieur et cadre commercial) ont nécessairement fait des études supérieures. Le fait que [3] réalise dans de plus grandes proportions que [2] les liaisons facultatives est certainement dû à l'influence du milieu social dans lequel ce dernier évolue. En situation naturelle, chez 24 enfants de 4;9, Martin (2005) note un effet significatif du milieu social d'origine sur les pourcentages de liaisons facultatives réalisées. En situation expérimentale, une étude que nous avons menée auprès d'un échantillon de 74 enfants âgés de 2 à 6 ans (Nardy, 2002) montre que les liaisons facultatives sont plus fréquemment réalisées chez les enfants de cadres (35.39%) que chez les enfants d'ouvriers (17.50%). Nous vérifierons ces résultats de manière systématique et sur un plus grand nombre de sujets dans l'étude que nous présenterons dans cette partie. En outre, nous suivrons l'évolution des différences sociales en fonction de l'âge.

Chez les jumeaux de 5;8-5;10, les différences entre les taux de liaisons facultatives réalisées justes ne peuvent être expliqués ni par le contexte d'enregistrement, identique, ni par leur origine sociale puisqu'ils bénéficient du même environnement langagier. Nous pouvons cependant avancer que les différences selon le genre, constatées chez les locuteurs adultes (De Jong, 1991, 1994 ; Malécot, 1975), se manifesteraient aussi chez les enfants par le biais d'un input des mères différent selon le genre de l'enfant. La recherche de Johnson (2003), menée auprès de cinq paires de jumeaux garçon/fille âgés de 2;5 à 3;9 et de leur mère, a en effet montré que cette dernière utilisait plus de variantes standard dans le discours adressé à sa fille que dans celui adressé à son fils. Ainsi, à l'intérieur même des paires de jumeaux de sexe différent, les différences selon le genre seraient transmises précocement par l'intermédiaire du discours maternel. Soulignons que cette étude ne concerne toutefois pas la liaison facultative mais la variable (t) de l'anglais (*cf.* [18], index page 419).

Enfin, les études de cas montrent une stabilisation des taux de liaisons facultatives réalisées justes autour de 12% à partir de 7 ans. Cette valeur est proche des taux constatés chez l'adulte par Ahmad (1993) dans les conversations quotidiennes (10%).

Par ailleurs, la définition plus précise du contexte fait également apparaître des disparités à l'intérieur de ces taux globaux de réalisation. Par exemple, Chevrot *et al.* (2007a) notent que, chez les enfants [1], [4], [5], [6] et [7] présentés dans le Tableau 3,

la liaison facultative est davantage réalisée après une forme du verbe *être* (*ils sont\_ici*) plutôt qu'après une forme d'un autre verbe (*il vient\_aussi*). En contexte "adjectif + nom" (*un gros\_ours*), ces auteurs relèvent une grande variabilité des taux de réalisation. Par exemple, à 3-4 ans, [1] réalise 48% des liaisons dans ce contexte (11 liaisons réalisées sur 23 contextes possibles). À 5-6 ans, [4] en réalise 6 sur 8 et à 10-11 ans, [7] en réalise 3 sur 10.

Comme nous venons de le mettre en évidence, les taux de réalisation des liaisons facultatives sont faibles, notamment quand on les compare aux taux de liaisons obligatoires. À l'opposé, les non-réalisations de liaisons facultatives sont très fréquentes : entre 63.6% et 93.7% entre 3;4 et 11;4.

Quant aux erreurs par remplacement, nous constatons qu'elles disparaissent pour certains enfants à partir de 5-6 ans (*cf.* enfants [4] et [6]) alors qu'elles subsistent pour d'autres (*cf.* enfants [5] et [7]), bien que dans d'infimes proportions. Pour les liaisons obligatoires, ces erreurs avaient totalement disparu à partir de 5-6 ans : leur persistance plus tardive pourrait alors être un indice supplémentaire en faveur d'une évolution développementale différente de celle observée pour les liaisons obligatoires.

L'expérimentation de dénomination d'images à grande échelle de Dugua (2006) fournit des informations complémentaires à celles que nous venons de présenter. Tout d'abord, l'auteure relève que la progression dans la réalisation de la liaison facultative ne s'effectue qu'à partir de 4 ans : avant cet âge, les performances sont proches (à 2-3 ans : 11.6%, à 3-4 ans : 14%). À partir de 4 ans, les taux progressent d'une tranche d'âge à l'autre (à 4-5 ans : 22.1%, à 5-6 ans : 33.2%). Par ailleurs, les performances obtenues dans le cadre de cette expérimentation sont largement supérieures à celles notées dans les études de cas. À notre sens, cette divergence tient au fait que l'expérimentation de Dugua (2006) est limitée à la production des contextes "*petit + nom*" et "*gros + nom*", connus pour favoriser la réalisation de la liaison facultative, même chez les enfants.

Dans l'expérimentation menée par Dugua (2006), et comme nous l'avons noté dans les études de cas, les liaisons facultatives non réalisées sont les productions majoritaires dès 4 ans (à 4-5 ans : 54.7%, à 5-6 ans : 55.5%).

Quant aux erreurs par remplacement, dans l'étude de Dugua (2006), elles diminuent significativement d'une tranche d'âge à l'autre. Alors que pour certains enfants des études de cas, ces erreurs ont totalement disparu à partir de 5-6 ans, en situation

expérimentale, elles subsistent dans la tranche d'âge 5-6 ans (11.3%). Cette persistance des erreurs en situation contrôlée pourrait être imputée à la tâche elle-même, élaborée pour susciter la production extensive de liaisons. La production "à la chaîne" de contextes de liaison pourrait avoir attiré l'attention de l'enfant sur cette particularité, le menant finalement à commettre des erreurs. Par ailleurs, soulignons que ces erreurs persistent davantage pour les productions en contexte de liaison facultative que pour celles en contexte de liaison obligatoire.

Finalement, les études présentées montrent que :

- À partir de 7 ans, les taux de réalisation des liaisons facultatives réalisées justes sont conformes à ceux notés chez l'adulte.
- Les liaisons facultatives non réalisées sont les productions majoritaires entre 2 et 11 ans.
- Les erreurs par remplacement tendent à disparaître au fil du développement.
- Les taux de liaisons facultatives réalisées justes semblent différencier des enfants d'origines sociales distinctes.

Parmi les objectifs de notre étude transversale, le premier est de vérifier si les différences interindividuelles précoces observées sur les taux de réalisation des liaisons facultatives se maintiennent chez un grand nombre d'enfants. Plus précisément, nous analyserons les productions enfantines au regard de leur origine sociale. En outre, nous mettrons en perspective nos données socio-différentielles avec les résultats produits par les recherches présentées dans cette section. Le second objectif, rappelons-le, est de tester la capacité du modèle d'acquisition de la liaison obligatoire basé sur l'usage de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) à rendre compte de l'acquisition d'une variable sociolinguistique : la liaison facultative. Par ailleurs, nous verrons si ce modèle peut également rendre compte des différences sociales susceptibles d'apparaître dans la production des liaisons obligatoires. Enfin, nous nous demanderons s'il est apte à expliquer l'évolution des jugements d'acceptabilité entre 2 et 6 ans. Pour ces raisons, nous présentons, dans la section suivante, les deux étapes du modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires.

## 4. Le modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires

Comme nous l'avons vu (*cf.* section 4 du chapitre 2 de la première partie), les théories basées sur l'usage postulent que les événements d'usage, c'est-à-dire les énoncés entendus et produits par les locuteurs, constituent l'expérience à partir de laquelle ces derniers construisent leur connaissance linguistique (Kemmer & Barlow, 2000). Ces événements d'usage sont, par nature, concrets et spécifiques dans le sens où ils sont construits à partir d'unités lexicales possédant un contenu phonologique et qu'ils possèdent une fonction qui leur est propre. Confrontés à ces unités lexicales dans le flux de parole, les jeunes enfants, à un stade précoce, mémoriseront des "morceaux" concrets de langage associés à une intention communicative particulière (Tomasello, 2003). Selon les cas, ces "morceaux" concrets de langage pourront correspondre à un mot isolé ou à une séquence de mots fréquente (Pine & Lieven, 1993, 1997). En français, les séquences "déterminant + nom" sont très fréquentes, il est donc attendu que, dans un premier temps, les enfants les mémorisent comme un tout non segmentable (*cf.* stade des holophrases chez Tomasello (2003), pages 82). Dugua (2006), qui a analysé les productions d'une fillette entre 2;1 et 6;4, remarque que cette dernière produit, vers 2-3 ans, des erreurs telles que [œlatʁɔ̃p] (*un la trompe*) et [œlalɑ̃p] (*un la lampe*) au lieu de *une trompe* et *une lampe*. Il apparaît alors que, précocement, la fillette reproduit telles quelles les séquences qu'elle a mémorisées (*la trompe* et *la lampe*) précédées du déterminant indéfini *un*. En outre, la réorganisation des "morceaux" de langage récupérés par l'enfant dans son environnement permettrait à ce dernier de généraliser des schémas abstraits et de produire de nouvelles séquences (Tomasello, 2003). Par exemple, en reliant des séquences mémorisées telles que *un cheval*, *un arbre*, *un livre*, etc., qui partagent toutes en leur initiale le déterminant *un*, les enfants pourraient abstraire un schéma de type *un + /X/*, basé sur l'item *un*. Enfin, dans cette conception basée sur l'usage, les constructions<sup>99</sup> sont conçues comme les unités de base du système linguistique. Puis, au fil du développement, elles deviennent de plus en plus complexes et abstraites. Finalement, puisque le système linguistique se construit à partir de l'accumulation des expériences au contact de langue, alors la fréquence des constructions dans l'environnement est un facteur crucial lors de l'acquisition.

---

<sup>99</sup> « Constructions are stored pairings of form and function, including morphemes, words, idioms, partially lexically filled and fully general linguistic patterns » (Goldberg, 2003: 219).

Le scénario développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires, proposé par Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse), part des postulats que nous venons d'exposer. Il a été élaboré à partir des résultats observés dans différentes expérimentations (voir Chevrot, Dugua & Fayol (2005a) pour une revue des données empiriques) et concerne la liaison obligatoire qui apparaît entre le déterminant et le nom. Il comporte deux étapes dont nous rendons compte ci-après.

- Étape 1 : Segmentation de différents exemplaires de mots2 et abstraction de schémas basés sur des items

Une particularité de la liaison, comme nous l'avons souligné (*cf.* section 1 du chapitre 2), est qu'elle conduit à une resyllabation des séquences mot1-mot2<sup>100</sup>. Ainsi, lorsque la liaison est produite, par exemple dans la séquence *un ours* [œnuʁs], la consonne de liaison /n/ forme une syllabe avec l'initiale du mot2. Le jeune enfant, confronté au flux de parole environnant, se retrouve donc face à une tâche complexe de segmentation du fait de la disjonction entre frontière lexicale et frontière syllabique. Par ailleurs, ce dernier pourra rencontrer chaque mot2 précédé de consonnes de liaison différentes, par exemple : *ours* précédé de /n/ dans *un ours*, de /z/ dans *des ours*, de /t/ dans *petit ours*. S'il procède à une segmentation syllabique comme le font les nourrissons (Mattys & Jusczyk, 2001) et les adultes (Content, Kearns & Frauenfelder, 2001), l'enfant va donc extraire plusieurs exemplaires pour un même mot2 – /nuʁs/, /zuʁs/, /tuʁs/, /luʁs/ – auxquels s'ajoute la variante à voyelle initiale – /uʁs/ – qu'il pourrait entendre dans des séquences non liaisonnées comme *joli ours* ou lorsque le nom est prononcé isolément.

À partir de la mémorisation des séquences lexicales mot1-mot2 et des premières formes segmentées, des régularités vont s'organiser autour du déterminant qui constitue un élément fréquent et stable dans lesdites séquences. En effet, le déterminant est présent dans de nombreuses séquences et toujours au même emplacement, devant un nom (par exemple dans *un garçon*, *un singe*, *un éléphant*). Par ailleurs, sa fonction est identique dans les différentes séquences : le déterminant *un*, en position prénominale, est toujours associé à un nom indéfini.

---

<sup>100</sup> Par mot1 et mot2, nous désignons le premier et le deuxième mots impliqués dans le contexte de liaison. Par exemple, dans la séquence *un arbre*, le mot1 est *un* et le mot2 est *arbre*.

Ainsi, émergent des schémas généraux – ou schémas pivots – qui prennent la forme *un + /X/*, *des + /X/*, etc. dans lesquels X correspond à un emplacement vide (*slot*). Ces schémas ne fournissent aucune information sur la nature de la consonne de liaison ; tout type de forme lexicale peut intégrer le X, sans aucune restriction : /nuɤs/, /zuɤs/, /tuɤs/, /luɤs/, /uɤs/. À cette étape du scénario, les erreurs enfantines sont donc fréquentes du fait de la non spécification de la forme lexicale remplissant l'emplacement qui suit le déterminant (par exemple, si l'exemplaire /zuɤs/ est inséré au schéma *un + /X/*, la séquence erronée [œ̃zuɤs] sera produite).

- Étape 2 : Construction de schémas abstraits généralisant la relation entre mot1 et exemplaires de mots2

Parmi les séquences mot1-mot2 que l'enfant mémorise, certaines contiennent une consonne de liaison, telles *les ours* [lezuɤs], *les enfants* [lezãfã], *un arbre* [œ̃naɤbɤ], *un éléphant* [œ̃nelefã]. Lorsque l'enfant a mémorisé une quantité suffisante de séquences de ce type, il généralisera le lien qui unit un mot1 particulier à une classe d'exemplaires de mots2. Cette généralisation le conduirait ainsi à élaborer des schémas – dits schémas spécifiés – de type *les + /zX/* ou *un + /nX/* qui précisent que l'emplacement qui suit le déterminant *les* commence par une variante en /z/ initial et l'emplacement qui suit le déterminant *un* commence par une variante en /n/ initial. Ces schémas spécifiés permettraient alors de produire des liaisons justes sans devoir rencontrer et mémoriser toutes les combinaisons possibles des mots1 et des variantes liaisonnées des mots2. Par exemple, un enfant qui n'aurait pas mémorisé l'exemplaire /zuɤs/, à défaut d'avoir rencontré suffisamment souvent le mot *ours* précédé de la consonne de liaison /z/, pourra produire correctement la séquence *les ours*. À partir des exemplaires du mot *ours* dont dispose l'enfant dans son lexique (/nuɤs/, /tuɤs/, /luɤs/, /uɤs/), l'exemplaire /zuɤs/ serait créé par l'assimilation de l'un de ces exemplaires en mémoire dans le schéma *les + /zX/*. En outre, ce schéma spécifié mènerait l'enfant à produire des erreurs dans des séquences mot1-mot2 où le mot1 (le déterminant) suscite la liaison et le mot2 commence par une consonne potentiellement consonne de liaison – /n/ ou /z/ – comme par exemple, *zèbre* ou *nombril*. Dans ce type d'erreurs, le /n/ ou le /z/ initial du mot2 est remplacé par la consonne de liaison compatible avec le mot1. Par

exemple, l'activation du schéma spécifié *un* + /nX/ conduit l'enfant à produire la séquence *un nèbre* [œnɛbɛ] et l'activation du schéma *des* + /zX/ lui fait produire *des zombrils* [dezɔ̃bɛil] plutôt que *un zèbre* [œzɛbɛ] ou *des nombrils* [denɔ̃bɛil]. Dugua (2006) a fait passer une tâche expérimentale de dénominations d'images à 200 enfants âgés de 2 à 6 ans lors de laquelle ces derniers devaient produire quatre mots cibles à initiale consonantique (*lavabo*, *nombril*, *nuage* et *zèbre*) précédés des déterminants *un* et *deux*. Elle remarque que les taux d'erreurs par remplacement de la consonne initiale compatibles avec le mot1 présentent une trajectoire développementale typique des surgénéralisations : leur fréquence est faible jusqu'à 4 ans, elle augmente vers 4-5 ans, puis diminue vers 5-6 ans. Ces résultats confortent d'une part, l'existence des schémas porteurs de liaison et d'autre part, ils attestent de leur productivité.

Il est fondamental de souligner que la possibilité d'émergence des schémas, qu'ils soient généraux (*cf.* étape 1) ou spécifiés (*cf.* étape 2), dépend de la fréquence des rencontres avec des séquences mot1-mot2 dans l'input. Plus le stock de mot1-mot2 mémorisé par un enfant est important, plus ce dernier aura de possibilités pour généraliser des schémas. Précisons par ailleurs que les deux étapes du scénario proposé par Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) ne s'excluent pas l'une l'autre. En d'autres termes, les deux types de schémas – schémas généraux et schémas spécifiés –, qui émergent au cours du développement, ne remplacent pas les séquences concrètes mémorisées. En effet, dans le cadre des théories basées sur l'usage, des constructions de longueur et de niveau d'abstraction différents coexistent dans le système linguistique du locuteur. Selon Bybee (2003), c'est d'ailleurs la caractéristique principale qui distingue nettement les schémas des règles, au sens générativiste.

[...] schemas are organizational patterns in the lexicon and thus have no existence independent of the lexical units from which they emerge. In contrast, rules are postulated to exist independently of the forms to which they apply. In fact, symbolic rules are thought to belong in a component or module that is separate from the lexicon (Bybee, 2003: 27).

De ce fait, en fonction de la tâche et des séquences mémorisées dont il dispose, un locuteur peut emprunter plusieurs chemins différents pour produire une séquence liaisonnée. Soit il active directement cette séquence dans sa mémoire si elle y est représentée, soit il active un schéma général auquel il insère une forme lexicale du mot2

(généralement la plus fréquente), soit il active un schéma spécifié qui assimilera un exemplaire du Mot2 segmenté dans l'emplacement vide suivant le mot1.

Dans ce modèle, toutes les séquences concrètes, qu'elles soient perçues et mémorisées précocement par le jeune enfant ou perçues et mémorisées plus tardivement par l'adulte, participent à l'émergence de schémas abstraits tout au long de l'existence. En ce sens, ce modèle est dynamique et évolutif. Par ailleurs, puisque ce modèle met en relation la segmentation de différents exemplaires du nom et la généralisation de schémas abstraits basés sur le déterminant, il illustre parfaitement l'idée selon laquelle l'acquisition des mots nouveaux et le développement des schémas syntaxiques sont deux aspects d'un même processus général (Bates & Goodman, 1997 ; Tomasello, 2003).

Comme nous l'avons dit, ce modèle d'acquisition de la liaison obligatoire en contexte "déterminant + nom" est étayé par les résultats de nombreuses études menées en situations écologiques et expérimentales. Dans la partie empirique qui suit, notre objectif sera donc de tester ce modèle sur un autre type d'alternance phonologique – la liaison facultative, qui est une variable sociolinguistique – à partir de données expérimentales recueillies auprès d'un échantillon de 185 enfants issus de deux milieux sociaux contrastés. En outre, puisque des études (études de cas et études expérimentales) révèlent des différences sociologiques dans l'acquisition des liaisons obligatoires, nous testerons également la capacité de ce modèle à rendre compte des aspects socio-différentiels concernant ce type de liaison. Le chapitre suivant est consacré à la présentation méthodologique de l'expérimentation à grande échelle qui permettra d'examiner ces questions.

## CHAPITRE 3. Méthodologie générale

L'étude transversale macrosociologique que nous avons menée concerne la production et l'évaluation des liaisons obligatoires et facultatives. Dans ce but, deux types d'expérimentations ont été mises en place : une tâche de dénomination d'images, suscitant la production de liaisons, et une tâche de jugement d'acceptabilité, lors de laquelle les enfants étaient amenés à évaluer deux formes linguistiques. Dans les sections suivantes, nous présentons la population d'enfants ayant participé à l'expérimentation, le matériel linguistique à partir duquel ont été élaborées les deux tâches et enfin, nous expliquons le détail de la procédure statistique que nous avons appliquée à nos données.

### 1. Population

Cent quatre-vingt-cinq enfants âgés de 2;3 à 6;0 ont participé à l'étude macrosociologique. Outre le critère de l'âge, déterminant quant au choix des sujets composant l'échantillon, nous avons retenu exclusivement des enfants dont les interactions quotidiennes se déroulaient en français. En effet, une étude de Ferré & Wauquier-Gravelines (1999) a montré que les enfants qui grandissaient dans un milieu familial bilingue avaient un usage précoce des liaisons différent de celui des enfants monolingues. Quant au critère du genre, nous ne l'avons pas pris en compte *a priori* lors de la sélection de nos sujets d'étude. Son impact sur la réalisation des liaisons facultatives n'étant pas fermement établi chez l'adulte (*cf.* b de la section 2.2.2 du chapitre 2), l'interprétation d'éventuelles différences entre filles et garçons et leur évolution aurait été hasardeuse. La répartition filles/garçons est cependant équilibrée, puisque nous comptons 93 filles et 92 garçons<sup>101</sup>.

Afin de mettre en rapport les productions et les évaluations avec le milieu d'origine, nous avons procédé à une sélection des enfants en fonction des professions parentales. Nous nous sommes tout d'abord rendue dans différentes écoles maternelles de la région

---

<sup>101</sup> La distribution en genre en fonction de la tranche d'âge et du milieu social ne présente toutefois pas une telle répartition (*cf.* Tableau 5, page 138), ce qui ne nous permettra pas d'explorer ici l'influence de ce facteur. Une étude est en cours afin de compléter cet échantillon et obtenir des données supplémentaires pour procéder à de telles analyses.

Rhône-Alpes afin de recueillir les professions des parents, les écoles ayant mis à notre disposition les fiches individuelles de renseignements remplies par ces derniers en début d'année scolaire<sup>102</sup>. À partir des informations recueillies, nous avons pu constituer l'échantillon de notre étude transversale. Nous présentons, ci-après, la façon dont nous avons procédé pour définir deux groupes sociaux contrastés.

### **1.1. Détermination des milieux sociaux**

Afin de délimiter deux groupes nettement distincts opposant les professions des parents, et en nous inspirant de la nomenclature INSEE des catégories socioprofessionnelles de 1982 (Desrosières & Thévenot, 1988), nous avons créé deux classes sociales contrastées définies selon la combinaison de deux dimensions : le niveau d'études et la fréquentation des situations de communication formelles dans l'exercice quotidien de la profession (Chevrot, 1991). Nous présentons ces deux classes ci-dessous.

- *Classe 1 : niveau d'études élevé, familiarité avec les situations formelles*

La classe 1 regroupe des professions qui requièrent un niveau d'études élevé ainsi que l'usage quotidien d'un langage plutôt formel. Elle correspond au groupe 3 de la nomenclature INSEE et comprend les professions libérales, les cadres de la fonction publique, les professeurs et les professions scientifiques, les professions de l'information, des arts et des spectacles, les cadres administratifs et techniques, les commerciaux et les ingénieurs d'entreprise.

- *Classe 2 : faible niveau d'études, fréquentation de situations formelles rare*

Dans la classe 2, les situations formelles sont peu fréquentes, les usages langagiers des individus demandent souvent moins d'effort de correction et d'attention. Elle regroupe l'ensemble des professions appartenant au groupe 6 de la nomenclature INSEE : tous les types d'ouvriers (industriel, artisanal, agricole) et les chauffeurs.

---

<sup>102</sup> Trois enfants, âgés de 2 ans, ont été enregistrés au domicile familial.

Ces deux groupes sociaux définis, nous avons procédé à la sélection des enfants participant à notre étude en fonction des critères suivants :

- Pour la catégorie que nous avons nommé "enfants de cadres", nous avons retenu des enfants dont la profession des parents s'apparente aux cas suivants :
  - les deux conjoints exercent une profession de la classe 1 ;
  - l'un des conjoints exerce une profession de la classe 1, l'autre est sans emploi.
- Pour la catégorie "enfants d'ouvriers", nous avons retenu des enfants dont la profession des parents s'apparente aux cas suivants :
  - les deux conjoints exercent une profession de la classe 2 ;
  - l'un des conjoints exerce une profession de la classe 2, l'autre est sans emploi.

Puisque le but de notre étude est d'observer les manifestations de l'environnement langagier sur l'acquisition et l'usage enfantin des liaisons, il nous a paru nécessaire de prendre en compte le maximum d'informations sur le milieu d'origine de nos jeunes sujets. Dans le cas de notre recherche qui, rappelons-le, est une étude expérimentale à grande échelle, les seules informations dont nous disposions étaient la profession des deux parents ; c'est la raison pour laquelle nous les avons toutes deux prises en compte. De nos jours, 82.3% des femmes âgées de 25 à 49 ans exercent une activité professionnelle (Insee, 2008), les deux parents tendent donc à se partager l'éducation des enfants. Enfin, dans le but de nous prémunir d'influences diverses au sein même de l'environnement langagier parental d'un enfant, nous avons choisi de ne pas inclure à notre échantillon des enfants dont la profession des deux parents n'est pas typique de l'un ou l'autre milieu.

## 1.2. Échantillon

En appliquant ces critères définitoires liés au milieu social, nous avons rassemblé un échantillon composé de 185 enfants âgés de 2;3 à 6;0 que nous avons répartis en quatre tranches d'âge (*cf.* Tableau 4).

Tranche d'âge	Effectif	Âge		
		Étendue	Moyenne	Déviati on standard <sup>103</sup>
2-3 ans	38	2;3-3;2	2;11	2.6
3-4 ans	45	3;3-4;0	3;7	2.7
4-5 ans	54	4;1-5;0	4;6	3.3
5-6 ans	48	5;1-6;0	5;6	3.4

Tableau 4 – Répartition des sujets en fonction de l'âge

Le Tableau 5, ci-dessous, présente la répartition de l'échantillon en fonction de la tranche d'âge, du milieu parental et du genre.

Tranche d'âge	Milieu social	Effectif			Moyenne d'âge	Déviati on standard
		Filles	Garçons	Total		
2-3 ans (2;3-3;2)	parents cadres	10	11	21	2;11	2.4
	parents ouvriers	7	10	17	2;10	2.9
3-4 ans (3;3-4;0)	parents cadres	13	12	25	3;7	2.6
	parents ouvriers	12	8	20	3;7	2.8
4-5 ans (4;1-5;0)	parents cadres	19	8	27	4;6	3.5
	parents ouvriers	10	17	27	4;6	3.1
5-6 ans (5;1-6;0)	parents cadres	9	16	25	5;7	3.5
	parents ouvriers	13	10	23	5;6	3.2

Tableau 5 – Répartition des sujets en fonction de l'âge, du milieu social et du genre

Ces deux tableaux montrent que les effectifs d'enfants ne sont pas toujours exactement équilibrés dans chacun des groupes sociaux. Ces fluctuations s'expliquent par le fait que nos critères, très stricts, mettaient à l'écart certains enfants dont les professions des deux parents appartenaient des catégories socioprofessionnelles différentes. Afin de saisir les premières manifestations d'une différenciation sociale dans l'usage des liaisons, il nous a paru plus efficace de privilégier des enfants dont la famille manifestait une identité

<sup>103</sup> Les déviations standard présentées dans le Tableau 4 et le Tableau 5 sont calculées à partir des âges en mois.

sociale marquée. En outre, peu d'établissements scolarisent les enfants dès 2 ans (toute petite section de maternelle) et lorsqu'ils le font, ce n'est qu'en fonction des places restantes dans l'école. Cette restriction explique la relative faiblesse numérique des enfants de la tranche d'âge 2-3 ans.

## 2. Matériel linguistique

Nous avons choisi de fonder notre étude sur les liaisons incluses à des séquences mot1-mot2 dans lesquelles le mot2 est un nom. En ce qui concerne les liaisons obligatoires, nous avons utilisé le contexte "déterminant + nom" car il nous permettra d'une part, de comparer nos données avec celles de Dugua (2006) et d'autre part, de mettre à l'épreuve le modèle développemental d'acquisition des liaisons obligatoires élaboré sur ce même contexte (Chevrot *et al.*, 2007a ; Chevrot *et al.*, sous presse). Pour les liaisons facultatives, nous avons opté pour des séquences mot1-mot2 en contexte "adjectif + nom" car ce contexte possède un élément commun avec celui utilisé pour les liaisons obligatoires : le mot2 est un nom. Nous pourrions alors essayer d'appliquer le modèle développemental d'acquisition des liaisons obligatoires en contexte prénominal aux liaisons facultatives dans ce même contexte. Enfin, ces deux contextes ("déterminant + nom" pour les liaisons obligatoires et "adjectif + nom" pour les liaisons facultatives) ont la qualité de référer à des groupes nominaux. Ils possèdent donc des éléments référentiels faciles à dessiner qui peuvent aisément être mis en œuvre dans une tâche de dénomination d'images destinée à de jeunes enfants.

### 2.1. Choix des mots2

Plusieurs contraintes ont orienté le choix des noms impliqués dans les contextes de liaison que nous souhaitons faire produire et juger. D'une part, ces noms devaient être masculins et commencer par une voyelle afin de susciter la liaison et d'autre part, ils devaient être connus des jeunes enfants. En outre, ils devaient être facilement "dessinables" et identifiables lors d'une tâche de dénomination d'images.

Dans un premier temps, nous avons procédé à la réanalyse d'une expérimentation de dénomination d'images menée auprès de 200 enfants âgés entre 2 et 6 ans (Dugua, 2002). Cette expérimentation consistait à solliciter la production de contextes de liaison avec les items *ours*, *arbre*, *éléphant* et *écureuil*. Afin de choisir les mots2 impliqués dans notre étude, nous avons cherché à déterminer si certains de ces quatre mots étaient

peu connus des enfants. Le Tableau 6 présente la proportion de non réponses (lorsque l'enfant reste silencieux face à l'image qui lui est présentée) par item ainsi que la proportion de réponses atypiques (lorsque l'enfant produit un autre mot que le mot cible, par exemple il dit "nounours" pour *ours* ou bien il produit une forme erronée/tronquée du mot, par exemple [kyʁœj] pour *écureuil*). Signalons enfin que les pourcentages présentés dans le Tableau 6 ont été calculés sur la base de la somme du type de réponse (non réponses et réponses atypiques) par item divisée par le nombre total de réponses par item (soit 800 réponses par item).

Items	Non réponses	Réponses atypiques	Non réponses + Réponses atypiques
ours	8.37%	6.87%	15.25%
arbre	10%	2.50%	12.50%
éléphant	4.62%	7.62%	12.25%
écureuil	12.75%	5.75%	18.50%

Tableau 6 – Expérimentation de Dugua (2002) : pourcentages de non réponses et de réponses atypiques par item

Nous constatons que le pourcentage le plus élevé de non réponses et de réponses atypiques concerne l'item *écureuil*. Il semblerait que ce mot soit le moins connu des enfants ou, tout du moins, celui qui a posé le plus problème lors de son identification sur l'image (12.75% de non réponses). Nous avons donc décidé de ne pas conserver cet item dans notre expérimentation. Nous remarquons également que l'item *ours* a suscité d'autres réponses que celles attendues (6.87% de réponses atypiques, du type *nounours*) mais nous l'avons conservé du fait de sa fréquence dans les histoires enfantines.

Afin de compléter le matériel linguistique, nous effectués une recherche dans la base de données informatisée BD21<sup>104</sup> (Cannard, Bonthoux, Blaye, Scheuner & Trinquart, 2006). Cette base de données fournit les premières normes françaises d'identification des objets chez les enfants entre 3 et 8 ans. Notre objectif était de trouver des mots masculins à initiale vocalique identifiés et dénommés correctement à des âges précoces. Le Tableau 7 présente les résultats pour les trois items sélectionnés à partir de nos précédentes observations (*ours – arbre – éléphant*) et pour les items *avion* et *escargot*.

---

<sup>104</sup> Cette base de données est accessible en ligne à l'adresse suivante : [http://web.upmf-grenoble.fr/Banque\\_images/](http://web.upmf-grenoble.fr/Banque_images/)

Items	3 ans	4 ans	5 ans
ours	65%	78%	96%
arbre	90%	99%	100%
éléphant	97%	98%	100%
avion	100%	98%	100%
escargot	92%	100%	100%

Tableau 7 – Pourcentages d’identification et de dénomination des items dans BD21

Comme le montre le Tableau 7, les mots que nous avons choisis sont bien connus des jeunes enfants, à l’exception toutefois de l’item *ours*, dont le taux d’identification et de dénomination ne dépasse pas 65% à 3 ans. Comme nous l’avons déjà signalé, nous avons toutefois choisi de conserver cet item du fait de sa récurrence dans les histoires enfantines. Nous faisons d’ailleurs l’hypothèse que ce faible taux d’identification résulte du type d’images ayant servi de support à Cannard *et al.* (2006). En effet, en guise de support visuel, ces auteurs ont utilisé les images de Snodgrass & Vanderwart (1980), destinées initialement à un public adulte. Selon nous, l’image de l’ours, utilisée dans cette étude (*cf.* Figure 1), n’est pas conforme à la représentation qui est donnée habituellement de cet animal dans les publications destinées aux jeunes enfants. Nous avons donc choisi de proposer une image, en couleurs, issue d’un livre pour enfants, plus facilement identifiable.

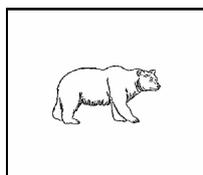


Figure 1 – Image d’un ours (Snodgrass & Vanderwart, 1980)

Outre la facilité de reconnaissance des images, nous avons été attentive à un autre critère de sélection : la longueur syllabique des items. En effet, Wauquier-Gravelines (non publié) a montré que, chez les enfants de 3 ans, le nombre d’erreurs de liaison augmentait devant les mots composés de trois syllabes et plus. Nous avons donc choisi de diversifier les structures syllabiques des items de notre expérimentation. Ainsi, notre matériel linguistique comprend deux monosyllabiques (*ours* et *arbre*), un dissyllabique (*avion*) et deux trisyllabiques (*escargot* et *éléphant*), auxquels nous avons ajouté un quadrisyllabique (*ordinateur*). Ce dernier a été choisi sans justification empirique quantifiée. Cependant, les ordinateurs sont présents dans de nombreuses classes

d'écoles maternelles et nous avons supposé que leur dénomination devait être connue des enfants.

En définitive, 6 mots<sup>2</sup> interviennent dans cette expérimentation à grande échelle, il s'agit de : *ours – arbre – avion – escargot – éléphant – ordinateur*.

## **2.2. Choix des mots<sup>1</sup>**

Contrainte par le fait que le référent du mot<sup>1</sup> devait être facilement identifiable sur une image, nous avons choisi d'utiliser les déterminants numéraux *un* et *deux* et les adjectifs *petit* et *gros*. À l'instar des travaux de Booij & De Jong (1987) et Durand & Lyche (2008) (*cf.* section 2.1 du chapitre 2), nous considérons comme obligatoires les liaisons réalisées après les déterminants *un* et *deux* et comme facultatives celles réalisées après les adjectifs *petit* et *gros*. En effet, pour faire produire les déterminants *un* et *deux*, il suffisait de présenter les dessins des mots<sup>2</sup> en simple et en double exemplaires et pour faire produire les adjectifs *petit* et *gros*, il suffisait de présenter les dessins des mots<sup>2</sup> dans des tailles différentes.

La méthodologie précise de la tâche de dénomination d'images, ainsi que celle employée pour la tâche de jugement d'acceptabilité, seront présentées au début des chapitres de résultats afin que la récurrence de leur présentation permette de mieux comprendre la façon dont les résultats ont été obtenus.

## **3. Choix des tests statistiques**

Les données recueillies par le biais des tâches de dénomination d'images et de jugements d'acceptabilité ont été soumises à un traitement statistique. Afin d'observer l'effet de variables indépendantes (comme l'âge et le milieu social) sur une variable dépendante (les pourcentages de types de réponse), nous avons choisi d'utiliser l'analyse de variance (ou ANOVA).

L'ANOVA est une technique statistique paramétrique permettant de comparer les moyennes de deux populations ou plus. En outre, elle permet de traiter simultanément deux ou plusieurs variables indépendantes et d'observer à la fois les effets simples de

chaque variable séparément et les effets d'interaction<sup>105</sup> entre deux ou plusieurs variables (Howell, 1998). L'application d'un tel test requiert plusieurs conditions (Howell, 1998 ; Judd, McClelland & Culhane, 1995) :

a) la normalité

Il faut, pour chaque condition, que les scores de la variable dépendante soient distribués normalement autour de la moyenne.

b) l'homogénéité des variances

Il faut que chaque population présente des variances approximativement identiques.

c) l'homogénéité des effectifs par cellule

Il faut que chaque population présente des échantillons de taille équivalente.

Nous avons calculé des pourcentages de type de réponse parmi les productions ; il s'agit donc de proportions calculées selon le modèle :

$$\frac{\text{Nombre d'occurrences d'un type de réponse}}{\text{Nombre total d'occurrences}} \times 100$$

Comme le dit Chevrot (1991) :

Ce type de mesure présente une particularité exaspérante. Indépendamment des phénomènes observés, la variance d'une série quelconque de données croît avec sa moyenne (Chevrot, 1991: 77).

Dans le cas de notre recherche, cette relation se manifeste par une augmentation de la variance des groupes qui présentent des moyennes élevées. Ainsi, plus les moyennes des groupes sont différentes, plus les variances sont hétérogènes et moins l'ANOVA est applicable. Afin de pallier cet inconvénient et travailler sur des variances homogènes, nous avons opté pour une transformation des données en arc sinus.

La transformation arc sinus, ou transformation angulaire, est particulièrement adaptée aux données exprimées en proportions ou pourcentages (Sokal & Rohlf, 1981).

---

<sup>105</sup> « Par interaction, il faut entendre tous les cas où l'impact d'une variable change selon les modalités d'une autre variable » Chevrot (1991: 75).

La formule que nous avons utilisée est la suivante :

$$\theta = \arcsin \sqrt{(Y + \frac{3}{8}) / (n + \frac{3}{4})} \text{ (Sokal \& Rohlf, 1981: 428).}$$

$Y$  correspond au pourcentage obtenu par chaque enfant et  $n$  à l'effectif total de l'échantillon.

La transformation arc sinus de la racine carrée exprime alors les données brutes en valeurs  $\theta$  et homogénéise les variances comme l'atteste le Tableau 8 établi à partir de nos données sur la production de liaisons facultatives réalisées justes (*cf.* section 3.1 du chapitre 4). Pour des raisons de lisibilité, dans le tableau, nous donnons les déviations standard (DS) avant et après la mise en œuvre de la transformation arc sinus. Pour rappel, la déviation standard correspond à la racine carrée de la variance, nous conservons donc les mêmes échelles de valeur.

		sans transformation		avec transformation arc sinus	
		Pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes	DS	$\theta$ des pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes	DS
2-3 ans (2;3-3;2)	enfants de cadres	20%	16.5	5.5	0.8
	enfants d'ouvriers	15.3%	19.6	5.3	0.9
3-4 ans (3;3-4;0)	enfants de cadres	26.6%	26	5.8	1.1
	enfants d'ouvriers	16.4%	15	5.3	0.7
4-5 ans (4;1-5;0)	enfants de cadres	28.4%	31.2	5.8	1.3
	enfants d'ouvriers	15.8%	25.4	5.3	1.1
5-6 ans (5;1-6;0)	enfants de cadres	40.7%	34.6	6.3	1.4
	enfants d'ouvriers	21.1%	22	5.5	1

Tableau 8 – Transformation arc sinus : illustration avec les données sur la production des liaisons facultatives réalisées justes

À la lecture de ce tableau, nous pouvons observer qu'avant transformation, les déviations standard sont très différentes puisqu'elles s'étalent sur une fourchette qui va de 15 à 34.6. La transformation arc sinus réduit cette échelle comme le montre la dernière colonne du tableau. Après transformation, les déviations standard s'échelonnent entre 0.7 et 1.4. Bien que chacune des analyses de variance présentées dans cette partie porte sur les données transformées par la fonction arc sinus, nous commenterons (et raisonnerons sur) les données réelles exprimées en pourcentages,

comme il est d'usage de le faire. Par ailleurs, nous présenterons, dans les divers tableaux de résultats, les déviations standard se rapportant à ces pourcentages.

Si l'ANOVA révèle des différences significatives parmi les moyennes comparées, nous serons amenée à procéder à des comparaisons multiples par paire afin d'explorer plus précisément où se situent ces différences. À cette fin, nous utiliserons le test *a posteriori* PLSD de Fisher qui compare deux à deux l'ensemble des moyennes à l'aide d'un test-t multiple corrigé.

Nous avons également mis en œuvre un test *t* pour échantillons appariés permettant de comparer la moyenne de deux variables pour un seul groupe. Nous avons utilisé cette procédure dans nos analyses concernant l'évolution des différents types de productions en fonction du milieu d'origine en comparant les pourcentages des différents types de production pour les enfants de cadres d'une part et les enfants d'ouvriers d'autre part.

Enfin, nous avons utilisé le test-t univarié afin de vérifier si les valeurs d'une variable sont équitablement réparties autour d'une valeur spécifique. Plus précisément, il teste l'hypothèse que la médiane d'une distribution est égale à une valeur théorique en comparant le nombre d'observations situées de part et d'autre de cette valeur. Ce test a été appliqué aux performances relevées dans la tâche de jugement d'acceptabilité pour lesquelles nous avons procédé à une comparaison des moyennes à la valeur aléatoire du hasard (50%).

Ces tests d'inférence statistiques permettent d'estimer le risque que l'on prend à généraliser un résultat de l'échantillon à la population dont il est issu. Selon l'usage, on admet la généralisation d'un résultat si le risque (*p*) est inférieur ou égal à 0.05 ; on dit alors que le résultat est significatif. Si le risque est supérieur à 0.05 et inférieur ou égal à 0.10 ; on parle alors de tendance. S'il est supérieur à 0.10, on estime que le résultat n'est pas généralisable et on ne le prend pas en considération.



# CHAPITRE 4. Productions de liaisons obligatoires et de liaisons facultatives

## 1. Méthodologie : expérimentation de dénomination d'images

Dans le but d'obtenir des productions de liaisons obligatoires et de liaisons facultatives dans les contextes "déterminant + nom" et "adjectif + nom", nous avons mis en place une tâche de dénomination d'images.

### 1.1. Matériel

Pour cette épreuve, nous disposions de différentes images en couleurs que nous avons extraites d'imagiers pour enfants<sup>106</sup>. Elles représentaient les six mots2 de notre expérimentation : *ours* – *arbre* – *avion* – *éléphant* – *escargot* – *ordinateur*. Afin de susciter la production de "*un* + mot2" et de "*deux* + mot2" (contextes de liaison obligatoire), les différents animaux ou objets étaient respectivement représentés en un et deux exemplaires. Pour la production de "*petit* + mot2" et de "*gros* + mot2" (contextes de liaison facultative), les animaux ou les objets représentés étaient soit de petite taille, soit de grosse taille. Outre les images des mots cibles (mots2), nous avons utilisé les images de six mots distracteurs à initiale consonantique bloquant la liaison : *ballon* – *lit* – *cochon* – *singe* – *camion* – *balai*.

### 1.2. Procédure

Nous avons mis en place deux séries d'images : une série de douze images sollicitant la production de liaisons obligatoires et une série de douze images donnant lieu à la production de liaisons facultatives. Parmi les douze images de la série sollicitant la production de liaisons obligatoires, six représentaient les animaux ou objets en un seul exemplaire et six en deux exemplaires. Parmi les douze images de la série consacrée aux liaisons facultatives, six représentaient des animaux ou des objets de grosse taille et six représentaient des animaux ou des objets de petite taille. Il en était de

---

<sup>106</sup> L'image de l'ordinateur ne provient pas d'un imagier. Il s'agissait d'une photo couleur.

même pour les distracteurs : douze images les représentaient en un ou deux exemplaires et douze autres en grosse ou petite taille.

Ainsi, la série d'images correspondant aux liaisons obligatoires comprenait vingt-quatre éléments : douze images cibles et douze distracteurs dessinés en un ou deux exemplaires. La série correspondant aux liaisons facultatives était également composée de vingt-quatre éléments : douze images cibles et douze distracteurs dessinés en grosse ou petite taille. Chacune de ces séries était présentée l'une à la suite de l'autre et l'expérimentateur faisait alterner leur ordre de présentation entre chaque enfant : le premier enfant produisait la série sur les liaisons obligatoires puis la série sur les liaisons facultatives, le deuxième enfant produisait la série sur les liaisons facultatives puis la série sur les liaisons obligatoires, etc. À l'intérieur de ces séries, l'ordre de présentation des images variait entre chaque enfant. Entre chaque passation, l'expérimentateur mélangeait les images tout en veillant à ne pas présenter deux fois de suite le même mot cible. Pour faciliter cette manipulation, chaque objet ou animal était collé sur un papier de couleur spécifique ; il suffisait alors de faire en sorte de ne pas présenter deux feuilles de couleur identique à la suite. En outre, afin de nous prémunir d'un éventuel effet d'amorçage entre deux consonnes de liaison produites l'une à la suite de l'autre, nous faisons alterner chaque production de séquence contenant un mot cible avec une production de séquence contenant un mot distracteur bloquant la liaison. Par exemple, nous montrions d'abord l'image d'un ours, puis celle de deux ballons, puis celle de deux arbres, etc.

Chaque enfant a été rencontré individuellement dans une pièce mise à disposition par son établissement scolaire. Au début de la passation, l'expérimentateur illustre la consigne en s'appuyant sur les images distracteurs et disait à l'enfant : *[en montrant l'image d'un ballon] Tu vois, sur cette image, il y a un ballon et sur celle-ci il y a deux ballons [en montrant l'image de deux ballons]. Sur toutes les images que je vais te montrer, il y aura soit un "quelque chose", soit deux "quelque chose".* Il s'y prenait de la même façon pour introduire les images de grosse et petite taille. De cette manière, l'enfant comprenait ce qu'on attendait de lui et l'épreuve pouvait débiter. Signalons enfin que la passation était enregistrée.

Cette épreuve a donc permis de recueillir vingt-quatre productions de séquences "mot1 + mot2" par enfant, soit douze productions en contexte "déterminant + nom" (six productions avec *un* et six avec *deux*) et douze productions en contexte "adjectif + nom" (six productions avec *petit* et six avec *gros*).

Dans les sections suivantes, nous présentons les résultats issus du protocole de dénomination d'images en procédant à l'analyse des différents types de productions enfantines que nous avons recueillies. Trois types de productions seront examinés :

- les productions justes : la liaison est réalisée avec la consonne de liaison adéquate (par exemple, [œnuks], [gʁozuks]) ;
- les non-réalisations : aucune consonne de liaison n'est produite (par exemple, [œuks], [gʁouks]) ;
- les erreurs par remplacement : la liaison est réalisée, mais la consonne de liaison produite n'est pas celle attendue (par exemple, [œzuks], [gʁotuks]).

Pour chaque catégorie de liaison – liaison obligatoire et liaison facultative – nous observerons l'évolution de chacun des trois types de productions en fonction du milieu social d'origine. Enfin, nous nous attacherons à l'évolution conjointe de ces productions dans chacun des milieux.

## **2. Productions de liaisons obligatoires**

Le thème principal de notre thèse est l'acquisition des alternances porteuses d'une valeur sociolinguistique mais, à titre de comparaison, nous avons proposé, à notre échantillon de 185 enfants, une tâche de production de liaisons obligatoires ; l'enjeu est ici de confirmer l'existence de différences sociologiques lors de l'acquisition des liaisons obligatoires puis de comparer l'évolution des différences sociales quant à deux phénomènes d'alternance phonologique structurellement identiques, mais différents par leur valeur sociolinguistique ; la liaison facultative étant un marqueur sociolinguistique contrairement à la liaison obligatoire. Enfin, si de telles différences se manifestent, nous examinerons dans quelle mesure le modèle développemental basé sur l'usage que nous avons retenu (Chevrot *et al.*, 2007a ; Chevrot *et al.*, sous presse) peut rendre compte d'une acquisition socio-différenciée.

## 2.1. Évolution des liaisons obligatoires réalisées justes

Les pourcentages de liaisons obligatoires (notées LO) réalisées justes correspondent à la proportion de productions du type [œnuks] ou [døzuxs]. Ils ont été calculés grâce à la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de LO réalisées justes avec /n/} + \text{Nombre de LO réalisées justes avec /z/}}{12 - (\text{non réponses} + \text{réponses atypiques})} \times 100$$

Comme le montre la formule que nous avons appliquée, nous soustrayons du dénominateur (12, qui correspond à la production des six mots<sup>2</sup> précédés des deux mots<sup>1</sup> *un* et *deux*) les non réponses et les réponses atypiques afin que le pourcentage calculé représente une part de ce qu'a réellement produit l'enfant et non pas une part de ce qu'il aurait pu produire (Dugua, 2006). Les non réponses correspondent aux cas où l'enfant est resté silencieux devant une image. Par ailleurs, nous avons considéré comme atypiques les réponses dans lesquelles le mot produit ne correspond pas au mot cible (par exemple, l'enfant dit "nounours" pour *ours* ou "mammouth" pour *éléphant*) ainsi que celles dans lesquelles le mot<sup>2</sup> est tronqué à l'initiale (par exemple, l'enfant dit [œkyʁœj] pour *un écureuil* ou [dølefã] pour *deux éléphants*). Nous qualifions ce type de productions d'atypiques puisqu'elles empêchent toute possibilité de réaliser une liaison.

L'ANOVA effectuée indique un effet significatif de l'âge ( $F_{3,177} = 24.49$ ,  $p < 0.0001$ ), du milieu social ( $F_{1,177} = 31.08$ ,  $p < 0.0001$ ) ainsi qu'une interaction significative entre l'âge et le milieu ( $F_{3,177} = 4.31$ ,  $p = 0.0057$ ).

	<b>2-3 ans (2;3-3;2)</b>	<b>3-4 ans (3;3-4;0)</b>	<b>4-5 ans (4;1-5;0)</b>	<b>5-6 ans (5;1-6;0)</b>	<b>Toutes tranches d'âge confondues</b>
<b>Enfants de cadres</b>	67.5% (31.8)	74% (28.6)	82.8% (26.8)	96.3% (10.3)	80.7% (27.2)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	25.2% (17.5)	60.2% (26.1)	65.4% (25.6)	85.9% (15.5)	61.7% (29.9)
<b>Tous enfants confondus</b>	48.5% (33.7)	67.8% (28.1)	74.1% (27.4)	91.3% (13.9)	71.8% (30)

Tableau 9 – Liaison obligatoire : pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon l'âge et le milieu social (DS<sup>107</sup>)

Comme nous pouvons l'observer dans la dernière ligne du Tableau 9, entre chaque tranche d'âge, la performance des enfants augmente de manière continue pour atteindre, à 5-6 ans, 91.3% de productions justes. Plus particulièrement, nous notons des progrès significatifs de 2-3 ans à 3-4 ans (PLSD de Fisher :  $p < 0.0001$ ) et de 4-5 ans à 5-6 ans ( $p = 0.0009$ ). En revanche, entre 3-4 ans et 4-5 ans, l'augmentation des pourcentages n'est pas significative ( $p = 0.1798$ ). En outre, il convient de souligner l'écart important entre les performances des enfants des deux milieux toutes tranches d'âges confondues : 80.7% pour les enfants de cadres *versus* 61.7% pour les enfants d'ouvriers. Cette différence entre les milieux est très importante à 2-3 ans et s'estompe au fil du développement comme l'illustre la Figure 2 sur laquelle nous pouvons observer que les courbes des enfants des deux milieux tendent à converger. Le test *a posteriori* PLSD de Fisher donne la différence entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers significative à 2-3 ans ( $p < 0.0001$ ), tendancielle à 3-4 ans ( $p = 0.0902$ ), significative à 4-5 ans ( $p = 0.0187$ ) et non significative à 5-6 ans ( $p = 0.2138$ ). En effet, dans cette dernière tranche d'âge, les performances des deux groupes d'enfants se rapprochent : 96.3% pour les enfants de cadres et 85.9% pour les enfants d'ouvriers.

<sup>107</sup> L'abréviation "DS" renvoie à la déviation standard (ou écart-type).

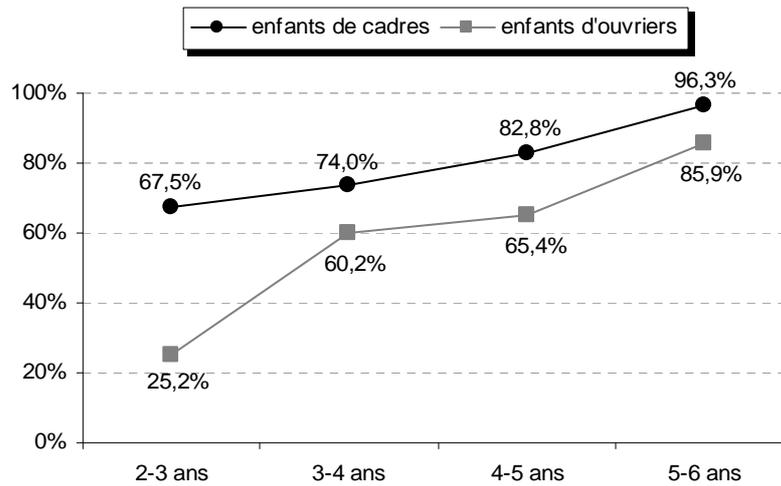


Figure 2 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Nous notons également des trajectoires développementales différentes selon le milieu. Chez les enfants d'ouvriers, entre 2-3 ans et 3-4 ans, les taux de liaisons obligatoires réalisées justes passent brutalement de 25.2% à 60.2% ( $p < 0.0001$ ) et entre 4-5 ans et 5-6 ans, ce taux progresse à nouveau de 65.4% à 85.9% ( $p = 0.0047$ ). Chez les enfants de cadres, nous ne relevons aucune augmentation significative d'une tranche d'âge à une autre. Toutefois, sur l'ensemble de la période considérée, c'est-à-dire entre 2-3 ans et 5-6 ans, leurs taux de liaisons obligatoires réalisées justes augmentent significativement en passant de 67.5% à 96.3% ( $p = 0.0001$ ).

## 2.2. Évolution des erreurs par omission

Les erreurs par omission consistent à ne pas réaliser la consonne de liaison attendue (par exemple, l'enfant produit [œuʁs] ou [døuʁs]). Néanmoins, contrairement aux liaisons facultatives, pour lesquelles l'omission de la liaison est attestée dans le discours adulte, dans le cas des liaisons obligatoires, la non-réalisation de la liaison est considérée comme une erreur. En effet, tous les locuteurs adultes, quelles que soient leurs caractéristiques sociologiques, réalisent systématiquement ces liaisons. Nous rappelons, ci-dessous, l'opération utilisée pour calculer le pourcentage d'erreurs par omission parmi les productions en contexte de liaison obligatoire.

$$\frac{\text{Nombre d'erreurs par omission}}{12 - (\text{non réponses} + \text{réponses atypiques})} \times 100$$

L'ANOVA révèle un effet significatif de l'âge ( $F_{3,177} = 3.11$ ,  $p = 0.0276$ ), du milieu social ( $F_{1,177} = 4.80$ ,  $p = 0.0296$ ) ainsi qu'une interaction significative entre l'âge et le milieu ( $F_{3,177} = 5.15$ ,  $p = 0.0019$ ).

	<b>2-3 ans (2;3-3;2)</b>	<b>3-4 ans (3;3-4;0)</b>	<b>4-5 ans (4;1-5;0)</b>	<b>5-6 ans (5;1-6;0)</b>	<b>Toutes tranches d'âge confondues</b>
<b>Enfants de cadres</b>	8.7% (16)	18.7% (27.3)	13.8% (23.4)	3.1% (7.2)	11.2% (20.8)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	33.5% (32.3)	8.9% (9.4)	13.5% (18.3)	12.2% (16.1)	16% (21.4)
<b>Tous enfants confondus</b>	19.8% (27.3)	14.4% (21.6)	13.7% (20.8)	7.4% (13)	13.5% (21.2)

*Tableau 10 – Liaison obligatoire : pourcentages moyens d'erreurs par omission selon l'âge et le milieu social (DS)*

Comme nous pouvons le constater dans la dernière ligne du Tableau 10, tous enfants confondus, les pourcentages d'erreurs par omission diminuent entre 2 et 6 ans. Toutes tranches d'âges confondues (*cf.* dernière colonne du tableau), nous remarquons également que les enfants d'ouvriers produisent davantage ce type d'erreurs que les enfants de cadres. Cet effet est significatif à 2-3 ans ( $p = 0.0002$ ), tranche d'âge pour laquelle l'écart séparant les taux d'erreurs par omission des deux milieux est le plus important. À cet âge-là, les enfants d'ouvriers produisent ces erreurs à hauteur de 33.5% alors que les enfants de cadres n'en produisent que 8.7%. À 3-4 ans et à 4-5 ans, aucune différence significative n'apparaît entre les deux groupes sociaux ( $p = 0.1476$ ;  $p = 0.9280$ ) et à 5-6 ans, la différence relève d'une tendance ( $p = 0.0895$ ). Sur le plan développemental, et comme le montre la Figure 3, nous observons que les courbes des deux groupes d'enfants se croisent une première fois entre 2-3 ans et 3-4 ans, se rejoignent à 4-5 ans puis divergent de nouveau.

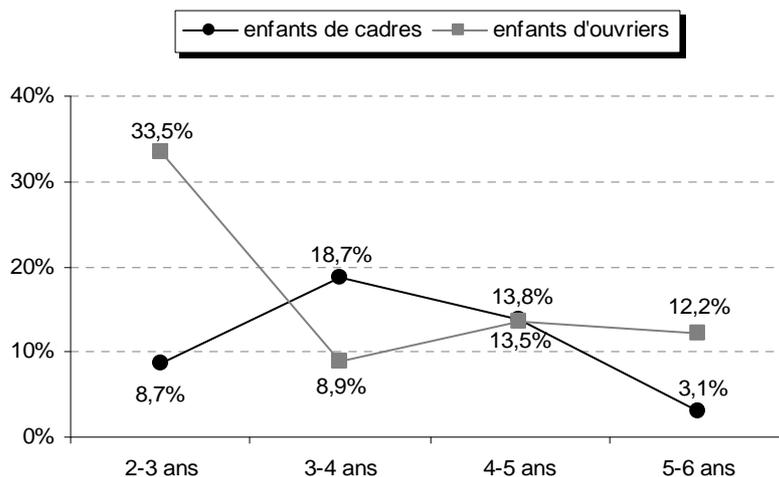


Figure 3 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens d'erreurs par omission selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Finalement, malgré une diminution globale des erreurs entre 2 et 6 ans, nous notons deux trajectoires développementales différentes selon le milieu. En effet, entre 2-3 ans et 3-4 ans, les taux d'erreurs par omission des enfants d'ouvriers diminuent significativement ( $p = 0.0004$ ) alors que ceux des enfants de cadres augmentent de manière tendancielle ( $p = 0.1006$ ). Entre 4-5 ans et 5-6 ans, les pourcentages d'erreurs par omission des enfants de cadres diminuent tendanciuellement ( $p = 0.0517$ ) alors que ceux des enfants d'ouvriers restent stables entre ces deux tranches d'âge, ce qui conduit à la différence tendancielle observée entre les milieux à 5-6 ans.

### 2.3. Évolution des erreurs par remplacement

Les erreurs par remplacement consistent à substituer la consonne de liaison attendue par une autre consonne (par exemple, l'enfant produit [œ̃zuʁs] ou [døtuʁs]). Le Tableau 11 indique les types d'erreurs par remplacement observés dans notre expérimentation.

Type de remplacement	Nombre d'erreurs relevées
/l/ remplace /n/ de <i>un</i> ou /z/ de <i>deux</i> ([œ̃luʁs], [døluʁs])	103
/n/ remplace /z/ de <i>deux</i> ([dønuʁs])	79
/z/ remplace /n/ de <i>un</i> ([œ̃zuʁs])	18
/t/ remplace /n/ de <i>un</i> ou /z/ de <i>deux</i> ([œ̃tuʁs], [døtuʁs])	7
/d/ remplace /n/ de <i>un</i> ou /z/ de <i>deux</i> ([œ̃duʁs], [døduʁs])	5
/ʀ/ remplace /n/ de <i>un</i> ou /z/ de <i>deux</i> ([œ̃ʁuʁs], [døʁuʁs])	2
Total	214

Tableau 11 – Liaison obligatoire : types d'erreurs par remplacement

Le Tableau 11 montre que la consonne de remplacement majoritaire en contexte de liaison obligatoire est /l/ (48% des erreurs par remplacement), consonne caractéristique de l'élision des déterminants *le* et *la*. Nous relativisons toutefois ce fait puisque ce type de remplacement est susceptible de survenir à la fois en remplacement du /n/ de *un* ou du /z/ de *deux*. En effet, si l'on observe les remplacements par /l/ en fonction de chacun des deux mots, nous nous apercevons que cette consonne remplace /n/ de *un* 47 fois et /z/ de *deux* 56 fois. Ainsi, le type de remplacement le plus probable est celui qui apparaît dans la seconde ligne du tableau – /n/ remplace /z/ de *deux* – puisqu'il se produit 79 fois sur 214 (soit 37% des différents types de remplacement). Nous relevons également 18 cas sur 214 dans lesquels /z/ remplace /n/ de *un* ainsi que des erreurs très marginales impliquant les consonnes /t/, /d/ et /ʀ/ (14 cas sur 214).

Afin d'évaluer la proportion d'erreurs par remplacement parmi les productions en contexte de liaison obligatoire, nous avons appliqué la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre d'erreurs par remplacement}}{12 - (\text{non réponses} + \text{réponses atypiques})} \times 100$$

Nous constatons, pour les erreurs par remplacement, un effet significatif de l'âge ( $F_{3,177} = 20.84$ ,  $p < 0.0001$ ), du milieu social ( $F_{1,177} = 29.54$ ,  $p < 0.0001$ ) et une interaction significative entre l'âge et le milieu ( $F_{3,177} = 3.02$ ,  $p = 0.0308$ ).

	2-3 ans (2;3-3;2)	3-4 ans (3;3-4;0)	4-5 ans (4;1-5;0)	5-6 ans (5;1-6;0)	Toutes tranches d'âge confondues
<b>Enfants de cadres</b>	23.8% (27)	7.3% (10.2)	3.4% (12.5)	0.7% (3.3)	8.1% (17.2)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	41.4% (32.4)	30.9% (22.9)	21.1% (24.2)	2% (4.9)	22.3% (26.4)
<b>Tous enfants confondus</b>	31.7% (30.4)	17.8% (20.6)	12.2% (21.1)	1.3% (4.1)	14.7% (23)

Tableau 12 – Liaison obligatoire : pourcentages moyens d'erreurs par remplacement selon l'âge et le milieu social (DS)

Comme nous l'avons relevé pour les erreurs par omission, nous remarquons que les erreurs par remplacement diminuent progressivement entre 2 et 6 ans (cf. dernière ligne du Tableau 12). Plus précisément, cette diminution des erreurs est significative entre chacune des tranches d'âges de notre échantillon (entre 2-3 ans et 3-4 ans :  $p = 0.0032$ , entre 3-4 ans et 4-5 ans :  $p = 0.0445$ , entre 4-5 ans et 5-6 ans :  $p = 0.0028$ ). De plus, nous observons que les enfants de cadres produisent moins ce type d'erreurs que les enfants d'ouvriers (8.1% *versus* 22.3%). Cet effet du milieu d'origine se manifeste plus précisément à 2-3 ans ( $p = 0.0076$ ), à 3-4 ans ( $p < 0.0001$ ) et à 4-5 ans ( $p = 0.0003$ ). À 5-6 ans, aucun effet de ce type n'est relevé ( $p = 0.7581$ ) ; les performances des enfants des deux groupes tendent à se rapprocher de 0% : 0.7% d'erreurs par remplacement pour les enfants de cadres et 2% pour les enfants d'ouvriers (cf. Figure 4).

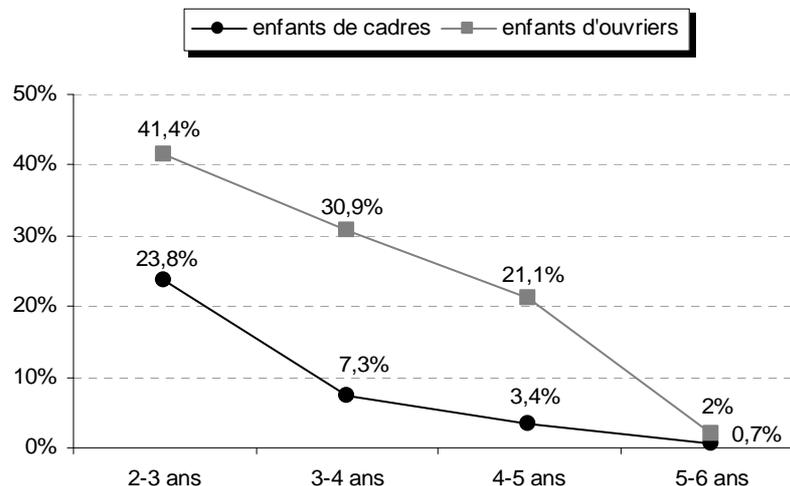


Figure 4 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens d'erreurs par remplacement selon le milieu social entre 2 et 6 ans

En outre, nous observons que les taux d'erreurs des enfants de cadres diminuent significativement plus tôt que ceux des enfants d'ouvriers. Chez les enfants de cadres, ces taux d'erreurs diminuent dès les deux premières tranches d'âge, entre 2-3 ans et

3-4 ans ( $p = 0.0044$ ) alors que pour les enfants d'ouvriers, il faut attendre entre 3-4 ans et 4-5 ans pour obtenir une baisse tendancielle ( $p = 0.0654$ ) et entre 4-5 ans et 5-6 ans pour une diminution significative ( $p = 0.0002$ ).

## **2.4. Évolution différentielle des productions de liaisons obligatoires selon le milieu social**

L'analyse des productions enfantines en contexte de liaison obligatoire a fait apparaître trois types de productions : les liaisons obligatoires réalisées justes, les erreurs par omission, les erreurs par remplacement. Pour mieux comprendre la logique développementale des enfants de chacun des deux milieux, nous aborderons, dans cette section, l'évolution conjointe de ces trois types de productions. Afin d'illustrer nos résultats, nous proposons une illustration graphique de l'évolution des trois types de productions chez les enfants de cadres d'une part (*cf.* Figure 5) et chez les enfants d'ouvriers d'autre part (*cf.* Figure 6).

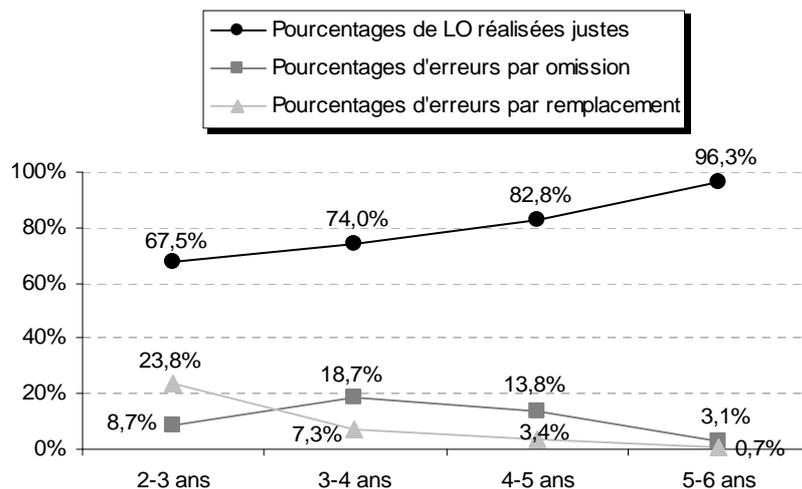


Figure 5 – Liaison obligatoire : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents cadres entre 2 et 6 ans

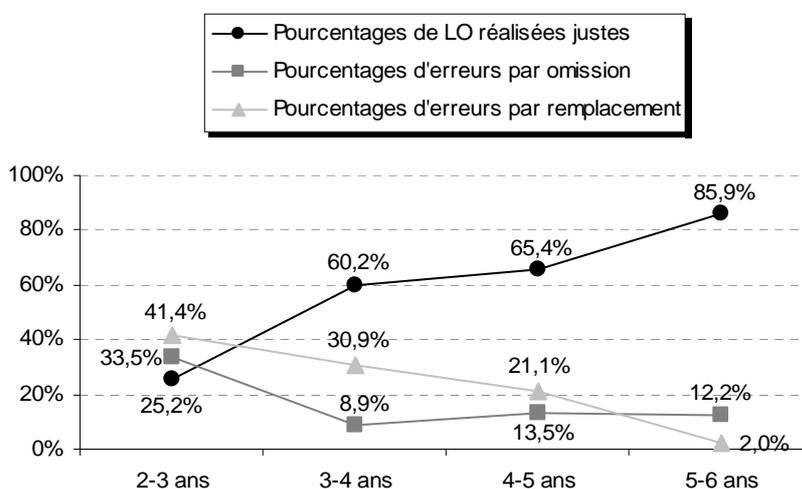


Figure 6 – Liaison obligatoire : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents ouvriers entre 2 et 6 ans

L'observation conjointe de la Figure 5 et de la Figure 6 fait apparaître, chez les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers, des trajectoires développementales très semblables. En effet, dans chacun des deux milieux, nous constatons une augmentation continue des pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes. En outre, quel que soit le milieu, les erreurs par remplacement diminuent graduellement entre 2 et 6 ans. Quant aux erreurs par omission, elles diminuent également entre 2 et 6 ans ; toutefois cette réduction ne s'effectue pas sur le même mode dans chacun des deux milieux. Alors qu'entre 2-3 ans et 3-4 ans, les taux d'erreurs par omission des enfants de cadres augmentent de manière tendancielle (pour rappel,  $p = 0.1006$ ), ceux des enfants d'ouvriers diminuent significativement (pour rappel,  $p = 0.0004$ ). Entre 3-4 ans et 4-5 ans, les pourcentages d'erreurs par omission sont stables dans chacun des deux

groupes d'enfants et entre 4-5 ans et 5-6 ans, ils diminuent tendanciellement chez les enfants de cadres (pour rappel,  $p = 0.0517$ ) alors que ceux des enfants d'ouvriers restent constants. Au-delà des fluctuations liées à chaque tranche d'âge, nous notons toutefois que ce type d'erreurs tend à diminuer pour l'ensemble des enfants.

Cette nouvelle présentation des résultats qui regroupe, pour chacun des milieux, les trois types de productions en contexte de liaison obligatoire permet de visualiser et d'analyser statistiquement la répartition de chacune d'elles dans chaque tranche d'âge et dans chaque milieu ainsi que d'observer l'évolution de cette répartition. Le Tableau 13, ci-dessous, rappelle la répartition des trois types de productions relevées en contexte de liaison obligatoire, présentée sur la Figure 5 et la Figure 6. Le signe  $>$  indique que X (un type de production) est significativement supérieur à Y (un autre type de production),  $\geq$  signifie que X est supérieur de manière tendancielle à Y, et  $=$  signale que X n'est pas significativement supérieur à Y.

	<b>Enfants de cadres</b>	<b>Enfants d'ouvriers</b>
<b>2-3 ans</b> <b>(2;3-3;2)</b>	LO justes $>$ erreurs par remplacement $>$ erreurs par omission	erreurs par remplacement = erreurs par omission = LO justes
<b>3-4 ans</b> <b>(3;3-4;0)</b>	LO justes $>$ erreurs par omission $\geq$ erreurs par remplacement	LO justes $>$ erreurs par remplacement $>$ erreurs par omission
<b>4-5 ans</b> <b>(4;1-5;0)</b>	LO justes $>$ erreurs par omission $>$ erreurs par remplacement	LO justes $>$ erreurs par remplacement = erreurs par omission
<b>5-6 ans</b> <b>(5;1-6;0)</b>	LO justes $>$ erreurs par omission $>$ erreurs par remplacement	LO justes $>$ erreurs par omission $>$ erreurs par remplacement

Tableau 13 – Liaison obligatoire : répartition des différents types de productions selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Bien que nous ayons observé une évolution développementale des différents types de productions très semblable chez les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers, nous notons que dans la première tranche d'âge de notre échantillon, à 2-3 ans, la répartition des types de productions est différente dans chacun des deux milieux (*cf.* première ligne du Tableau 13). Chez les enfants de cadres, les taux de liaisons obligatoires réalisées justes dominant largement (67.5% des productions) ; viennent ensuite les erreurs par remplacement (23.8%) puis les erreurs par omission (8.7%). Chez les enfants d'ouvriers, les productions majoritaires sont les erreurs par remplacement (41.4%), suivies des erreurs par omission (33.5%) et des liaisons obligatoires réalisées justes (25.2%). Toutefois, les analyses statistiques que nous avons menées dans cette tranche d'âge ne révèlent aucune différence significative entre les pourcentages de chaque type

de productions chez les enfants d'ouvriers. Chez les enfants de cadres, à 2-3 ans, l'écart entre les taux des différents types de productions est plus grand et il révèle des différences significatives comme l'atteste le test  $t$  pour échantillons appariés (pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par omission :  $t = 6.591$ ,  $ddl = 20$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 3.527$ ,  $ddl = 20$ ,  $p = 0.0021$  ; pour la différence entre les pourcentages d'erreurs par omission et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = -2.254$ ,  $ddl = 20$ ,  $p = 0.0355$ ).

À 3-4 ans, enfants de cadres et enfants d'ouvriers affichent une nouvelle répartition de leurs productions (*cf.* deuxième ligne du Tableau 13). Chez les premiers, les productions majoritaires restent les liaisons obligatoires justes. Toutefois, du fait d'une augmentation tendancielle des erreurs par omission entre 2-3 ans et 3-4 ans (pour rappel,  $p = 0.1006$ ), les erreurs par remplacement deviennent leur production minoritaire et nous constatons une différence tendancielle entre les pourcentages de ces deux types d'erreurs ( $t = 1.836$ ,  $ddl = 24$ ,  $p = 0.0788$ ). Notons également que, comme dans la tranche d'âge précédente, les taux d'erreurs se distinguent significativement des productions justes (pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par omission :  $t = 5.046$ ,  $ddl = 24$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 10.193$ ,  $ddl = 24$ ,  $p < 0.0001$ ). Du côté des enfants d'ouvriers, nous observons une configuration nouvelle des différents types de productions. En effet, entre 2-3 ans et 3-4 ans, la forte hausse de leurs taux de liaisons obligatoires réalisées justes (leurs performances passant de 25.2% à 60.2% ; pour rappel,  $p < 0.0001$ ) ainsi que la forte diminution de leurs taux d'erreurs par omission (pour rappel,  $p = 0.0004$ ) conduit à une redistribution de leurs productions qui devient identique à celle observée chez les enfants de cadres à 2-3 ans. Ainsi, à 3-4 ans, chez les enfants d'ouvriers, chaque type de productions se distingue significativement de l'autre (pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par omission :  $t = 7.253$ ,  $ddl = 19$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 2.665$ ,  $ddl = 19$ ,  $p = 0.0153$  ; pour la différence entre les pourcentages d'erreurs par omission et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = -4.049$ ,  $ddl = 19$ ,  $p = 0.0007$ ). Sur le plan

quantitatif, à 3-4 ans, les enfants d'ouvriers présentent donc un profil identique à celui des enfants de cadres à 2-3 ans.

La répartition des différents types de productions dans la tranche d'âge 4-5 ans reste la même qu'à 3-4 ans (*cf.* troisième ligne du Tableau 13). Les productions justes, productions majoritaires dans les deux groupes d'enfants de notre échantillon, se distinguent toujours des productions erronées (enfants de cadres : pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par omission :  $t = 7.390$ ,  $ddl = 26$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 12.403$ ,  $ddl = 26$ ,  $p < 0.0001$  ; enfants d'ouvriers : pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par omission :  $t = 7.479$ ,  $ddl = 26$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 5.050$ ,  $ddl = 26$ ,  $p < 0.0001$ ). Parmi les productions erronées, nous notons que, chez les enfants de cadres, à 4-5 ans, la différence entre les pourcentages d'erreurs par omission et ceux d'erreurs par remplacement devient significative sur le plan statistique ( $t = 2.278$ ,  $ddl = 26$ ,  $p = 0.0312$ ) alors que dans la tranche d'âge précédente cette différence relevait seulement d'une tendance. Chez les enfants d'ouvriers, au contraire, du fait d'une baisse tendancielle des erreurs par remplacement entre 3-4 ans et 4-5 ans (pour rappel,  $p = 0.0654$ ), les pourcentages d'erreurs – erreurs par omission et erreurs par remplacement – tendent à se rapprocher (13.5% d'erreurs par omission et 21.1% d'erreurs par remplacement) et aucune différence significative n'est relevée ( $t = -1.097$ ,  $ddl = 26$ ,  $p = 0.2829$ ). Il est intéressant de noter qu'à 4-5 ans, les enfants d'ouvriers présentent un profil similaire à celui des enfants de cadres une tranche d'âge plus tôt, caractérisé d'une part, par une différence significative entre les productions justes et les productions erronées et d'autre part, par des taux d'erreurs relativement proches.

À 5-6 ans, les enfants des deux milieux présentent une répartition des différents types de productions strictement identique (*cf.* dernière ligne du Tableau 13). Dans cette tranche d'âge, la répartition est la suivante : une majorité de liaisons obligatoires réalisées justes qui s'accompagne d'une moindre proportion d'erreurs. Parmi les erreurs, les erreurs par omission dominent et elles se distinguent significativement des erreurs par remplacement (enfants de cadres :  $t = 2.687$ ,  $ddl = 24$ ,  $p = 0.0129$  ; enfants d'ouvriers :  $t = 2.679$ ,  $ddl = 22$ ,  $p = 0.0137$ ). En outre, les taux de liaisons obligatoires

réalisées justes sont significativement différents des taux d'erreurs dans les deux milieux (enfants de cadres : pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par omission :  $t = 26.140$ ,  $ddl = 24$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 37.707$ ,  $ddl = 24$ ,  $p < 0.0001$  ; enfants d'ouvriers : pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par omission :  $t = 11.279$ ,  $ddl = 22$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons obligatoires réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 28.916$ ,  $ddl = 22$ ,  $p < 0.0001$ ). Rappelons, pour finir, que cette répartition constatée chez les enfants des deux milieux est la même que celle constatée chez les enfants de cadres à 4-5 ans. Ainsi, la diminution significative des erreurs par remplacement chez les enfants d'ouvriers entre 4-5 ans et 5-6 ans (pour rappel,  $p = 0.0002$ ) conduit ces derniers à présenter finalement un profil identique à celui des enfants de cadres pour lesquels la configuration des différents types de productions ne se modifie pas entre ces deux tranches d'âges.

## **2.5. Bilan des résultats sur les liaisons obligatoires**

L'analyse de nos données sur la liaison obligatoire en contexte "déterminant + nom" pointe plusieurs résultats que nous résumons ci-après.

Premièrement, il apparaît qu'entre 2 et 6 ans, les productions de liaisons obligatoires réalisées justes augmentent pour atteindre un taux moyen de réussite de 91.3% à 5-6 ans. Ce résultat conforte les résultats des précédentes études menées sur la liaison obligatoire (*cf.* section 3.1 du chapitre 2) : à 5-6 ans, elle est quasiment acquise. En outre, alors que chez l'adulte ces liaisons ne présentent pas de stratification sociale (tous les locuteurs, quelles que soient leurs caractéristiques sociodémographiques et quelle que soit la situation, réalisent 100% de ces liaisons), nous observons des différences sociales précoces très importantes qui s'estompent au fil du développement. À 2-3 ans, les enfants de cadres produisent 67.5% de liaisons obligatoires justes alors que les enfants d'ouvriers n'en réalisent que 25.2%. Rappelons que cette tendance avait déjà été mise au jour par des études de cas (*cf.* enfants [1], [2] et [3] dans le Tableau 2, page 122) et une étude expérimentale exploratoire (Dugua & Nardy, 2003 ; Nardy, 2002).

Les erreurs par omission, quant à elles, diminuent entre 2 et 6 ans. Nous constatons que, précocement (à 2-3 ans), les enfants d'ouvriers produisent quatre fois plus ce type d'erreurs que les enfants de cadres (respectivement, 33.5% et 8.7%) mais à 5-6 ans, les performances des enfants des deux milieux tendent à se rapprocher et leurs taux sont relativement faibles (12.2% pour les enfants d'ouvriers et 3.1% pour les enfants de cadres). Soulignons toutefois que malgré cette diminution des erreurs par omission entre 2 et 6 ans, et malgré la réduction de l'écart entre les enfants des deux milieux, les enfants d'ouvriers font toujours quatre fois plus d'erreurs de ce type que les enfants de cadres.

Les erreurs par remplacement présentent une trajectoire quasi similaire à celle des erreurs par omission. Elles diminuent entre 2 et 6 ans pour devenir rares (inférieures ou égales à 2%) et sont plus importantes chez les enfants d'ouvriers que chez les enfants de cadres. Cependant, dans le cas des erreurs par remplacement, les différences sociales se maintiennent plus longtemps durant le développement : à 2-3 ans, à 3-4 ans et à 4-5 ans. Enfin, notons que les taux d'erreurs des enfants de cadres diminuent avant ceux des enfants d'ouvriers.

Nos résultats mettent également au jour un profil unique d'acquisition des liaisons obligatoires. En effet, tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, passent à des âges décalés, par la même répartition des trois types de productions. Plus précisément, nos résultats révèlent qu'entre 2 et 6 ans, les enfants issus d'un milieu cadre ont globalement un an d'avance sur les enfants issus d'un milieu ouvrier.

## **2.6. Productions de liaisons obligatoires : retour sur le modèle d'acquisition**

Comme nous l'avons déjà souligné, les liaisons obligatoires, contrairement aux liaisons facultatives, sont invariablement réalisées par tous les adultes quel que soit le milieu social. L'apparition de différences transitoires entre des enfants de milieux sociaux distincts n'est toutefois pas surprenante puisque plusieurs recherches menées en psycholinguistique ont trouvé que les enfants grandissant dans un milieu favorisé manifestent des performances langagières supérieures à celles d'enfants issus d'un milieu moins favorisé (Bornstein & Haynes, 1998 ; Bornstein *et al.*, 1998 ; Dollaghan *et al.*, 1999 ; Hoff, 2002, 2003 ; Hoff *et al.*, 2002 ; Le Normand *et al.*, 2008).

Dans le modèle développemental proposé par Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse), la mémorisation de séquences mot1-mot2 constitue la base de données à partir de laquelle l'enfant produit les groupes nominaux et généralise des schémas productifs. Ainsi, plus un enfant rencontre de séquences mot1-mot2 contenant une liaison, plus il accumule le matériel verbal nécessaire à la généralisation de schémas spécifiques productifs de type *un + /nX/* ou *des + /zX/*. Or, comme nous l'avons déjà signalé, les enfants issus de milieux favorisés entendent davantage de discours adulte que ceux évoluant dans un milieu moins favorisé (Hart & Risley, 2003 ; Hoff, 2002, 2003 ; Hoff *et al.*, 2002 ; Hoff & Naigles, 2002 ; Hoff-Ginsberg, 1992, 1994, 1998 ; Huttenlocher *et al.*, 2007 ; Rowe, 2008). Davantage de discours adulte dans l'environnement langagier, c'est davantage d'occasions de rencontrer des séquences mot1-mot2 bien formées<sup>108</sup>. Ainsi, le scénario développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires (Chevrot *et al.*, 2007a ; Chevrot *et al.*, sous presse) prédit un apprentissage de la production des liaisons obligatoires plus rapide chez les enfants de familles à statut social élevé, alors même qu'aucune différence sociolinguistique n'oppose les adultes sur la réalisation de ce type de liaison. Nos données mettent en évidence que le mode d'apprentissage des liaisons obligatoires est le même pour tous les enfants. Toutefois, les enfants de cadres, qui ont reçu une plus grande quantité d'input, généralisent avant les autres le lien unissant un mot1 particulier et une classe d'exemplaires de mots2 (*cf.* étape 2, pages 132-133). Une observation plus fine de nos données montre que 23% des enfants de cadres de 2-3 ans (5 enfants sur un total de 21) réalisent 100% de liaisons obligatoires justes alors que la performance maximale atteinte par les enfants d'ouvriers dans cette tranche d'âge est de 50%. Il semblerait donc que certains schémas spécifiés de type *un + /nX/* soient déjà en place chez les enfants de cadres dès la première tranche d'âge de notre échantillon (2-3 ans) alors qu'à cet âge-là, les enfants d'ouvriers n'auraient pas encore mémorisé suffisamment de séquences bien formées, nécessaires à l'émergence de tels schémas.

La mémorisation des séquences perçues dans l'environnement étant cumulative, les enfants des deux milieux enregistrent finalement, mais à des âges différents, un nombre de séquences mot1-mot2 suffisant à la généralisation des schémas spécifiés. Une fois

---

<sup>108</sup> Des liaisons fausses (pataquès) sont également relevées chez l'adulte. En général, il s'agit d'erreurs par remplacement de la consonne de liaison (*trop [z] important*) ou d'erreurs par adjonction d'une consonne de liaison dans un contexte qui n'en requiert aucune (*dans les cinq [z] années à venir*) (Desrochers, 1994). Elles sont toutefois très sporadiques.

ces schémas disponibles, ils sont mobilisés lors de la production ; les performances deviennent alors indépendantes du nombre de séquences bien formées mémorisées. Tous les enfants finissent donc par construire de tels schémas et à se dégager des différences fréquentielles liées à leur milieu d'origine, ce qui conduit à la convergence observée à 5-6 ans entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers. Dans la discussion générale de cette partie (*cf.* section 1 du chapitre 4), nous étudierons les deux étapes développementales du scénario d'acquisition de la liaison obligatoire de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) à la lumière de nos observations.

### 3. Productions de liaisons facultatives

Dans cette section, nous allons observer l'acquisition, entre 2 et 6 ans, d'un marqueur sociolinguistique : la liaison facultative. Nous présentons les résultats issus de l'expérimentation de dénomination d'images, en contexte de liaison facultative, proposée à 185 enfants issus de deux milieux sociaux contrastés. Plus précisément, l'enjeu est d'étendre le modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires en contexte "déterminant + nom" de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) à l'acquisition des liaisons facultatives en contexte "adjectif + nom".

#### 3.1. Évolution des liaisons facultatives réalisées justes

Afin de mesurer la capacité des enfants à réaliser les liaisons facultatives (notées LF), nous avons calculé le pourcentage de liaisons facultatives réalisées justes parmi les productions en contexte de liaison. Une réalisation juste correspond à la production de la consonne de liaison /t/ après l'adjectif *petit* et à /z/ après l'adjectif *gros* (par exemple, l'enfant produit [pətituks] ou [gʁozuks]). Plus précisément, nous avons calculé ce pourcentage de la manière suivante :

$$\frac{\text{Nombre de LF réalisées justes avec /t/} + \text{Nombre de LF réalisées justes avec /z/}}{12 - (\text{non réponses} + \text{réponses atypiques})} \times 100$$

Le tableau suivant présente l'évolution des liaisons facultatives réalisées justes en fonction de l'âge et du milieu d'origine.

	<b>2-3 ans (2;3-3;2)</b>	<b>3-4 ans (3;3-4;0)</b>	<b>4-5 ans (4;1-5;0)</b>	<b>5-6 ans (5;1-6;0)</b>	<b>Toutes tranches d'âge confondues</b>
<b>Enfants de cadres</b>	20% (16.5)	26.6% (26)	28.4% (31.2)	40.7% (34.6)	29.3% (28.9)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	15.3% (19.6)	16.4% (15)	15.8% (24.5)	21.1% (22)	17.3% (20.8)
<b>Tous enfants confondus</b>	17.9% (17.8)	22.1% (22.2)	22.1% (28.5)	31.3% (30.6)	23.6% (26)

Tableau 14 – Liaison facultative : pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon l'âge et le milieu social (DS)

L'analyse de variance (ANOVA) fait apparaître un effet significatif du milieu social ( $F_{1,177} = 9.67$ ,  $p = 0.0021$ ) sur les liaisons facultatives réalisées justes. Comme le montre le Tableau 14, les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers ne réalisent pas dans les mêmes proportions les liaisons facultatives (29.3% pour les enfants de cadres contre 17.3% pour les enfants d'ouvriers). L'âge n'a cependant pas d'effet significatif ( $F_{3,177} = 1.92$ ,  $p = 0.1267$ ) et aucune interaction significative entre l'âge et le milieu n'est relevée ( $F_{3,177} = 0.46$ ,  $p = 0.7061$ ). Malgré l'absence d'interaction significative, il est toutefois intéressant de noter que les différences sociales tendent à s'affirmer avec l'âge, comme l'illustre la Figure 7.

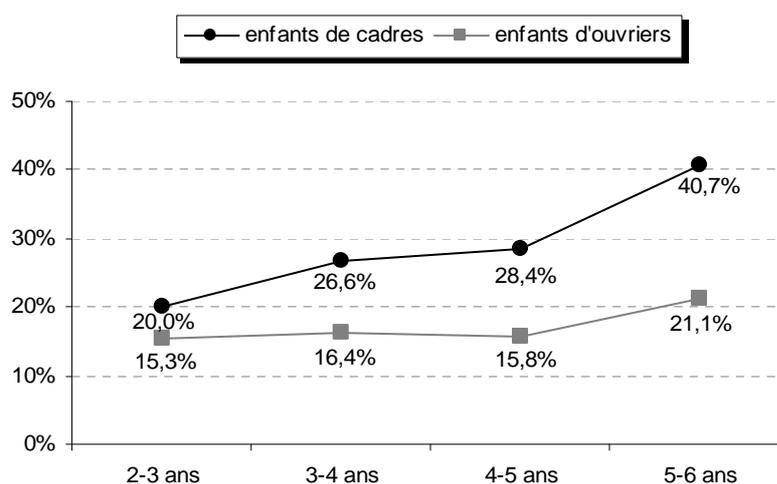


Figure 7 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens de liaisons réalisées justes selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Si nous appliquons *a posteriori* un test PLSD de Fisher dans chaque tranche d'âge, nous notons que le milieu n'a aucun impact dans les deux premières tranches d'âges (à 2-3 ans :  $p = 0.4751$  ; à 3-4 ans,  $p = 0.2003$ ), que son influence est tendancielle à 4-5 ans

( $p = 0.0645$ ) et qu'elle est significative à 5-6 ans ( $p = 0.0129$ ). En effet, dans cette dernière tranche d'âge, les performances des enfants des deux milieux présentent un écart important : les enfants de cadres produisent presque deux fois plus de liaisons facultatives réalisées justes que les enfants d'ouvriers (40.7% contre 21.1%). Il est également intéressant de souligner que la performance des enfants d'ouvriers à 5-6 ans (21.1%) équivaut à celle des enfants de cadres à 2-3 ans (20%).

### 3.2. Évolution des liaisons facultatives non réalisées

Nous nous sommes également intéressée aux liaisons facultatives non réalisées. Nous ne les considérons pas comme des erreurs puisque la réalisation de cette liaison n'est pas systématique et les deux variantes – liaison réalisée et liaison non réalisée – coexistent dans le discours adulte.

Afin de calculer le pourcentage de liaisons facultatives non réalisées (par exemple, lorsque l'enfant produit [pətiuʁs] ou [gʁouʁs]), nous avons appliqué la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de LF non réalisées}}{12 - (\text{non réponses} + \text{réponses atypiques})} \times 100$$

Les valeurs correspondant aux pourcentages de liaisons facultatives non réalisées sont présentées dans le Tableau 15.

	<b>2-3 ans</b> (2;3-3;2)	<b>3-4 ans</b> (3;3-4;0)	<b>4-5 ans</b> (4;1-5;0)	<b>5-6 ans</b> (5;1-6;0)	<b>Toutes tranches d'âge confondues</b>
<b>Enfants de cadres</b>	31.9% (29.2)	48.3% (29.5)	58.5% (34.5)	52.7% (36)	48.7% (33.5)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	30% (23.4)	28.5% (31.6)	42% (37.3)	70.1% (26.1)	44% (34.6)
<b>Tous enfants confondus</b>	31% (26.4)	39.5% (31.7)	50.3% (36.6)	61% (32.5)	46.5% (34)

*Tableau 15 – Liaison facultative : pourcentages moyens de liaisons non réalisées selon l'âge et le milieu social (DS)*

Nous observons un effet significatif de l'âge sur les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées ( $F_{3,177} = 7.09$ ,  $p = 0.0001$ ) ainsi qu'une interaction significative entre l'âge et le milieu ( $F_{3,177} = 3.51$ ,  $p = 0.0164$ ). Toutefois, le milieu social à lui seul n'a pas d'effet propre ( $F_{1,177} = 1.16$ ,  $p = 0.2821$ ).

Comme nous pouvons le voir dans la dernière ligne du Tableau 15, tous enfants confondus, les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées augmentent régulièrement entre 2 et 6 ans. Cependant, cette augmentation ne suit pas la même trajectoire pour les enfants des deux milieux. Comme le montre la Figure 8, les performances des enfants de cadres progressent précocement, dès 2-3 ans (entre 2-3 ans et 3-4 ans :  $p = 0.0712$ , entre 2-3 ans et 4-5 ans :  $p = 0.0060$ ), puis se stabilisent à partir de 4-5 ans. En revanche, les performances des enfants d'ouvriers progressent plus tardivement au cours de la période concernée : elles enregistrent notamment une forte augmentation entre 4-5 ans et 5-6 ans, passant de 42% à 70.1% ( $p = 0.0021$ ).

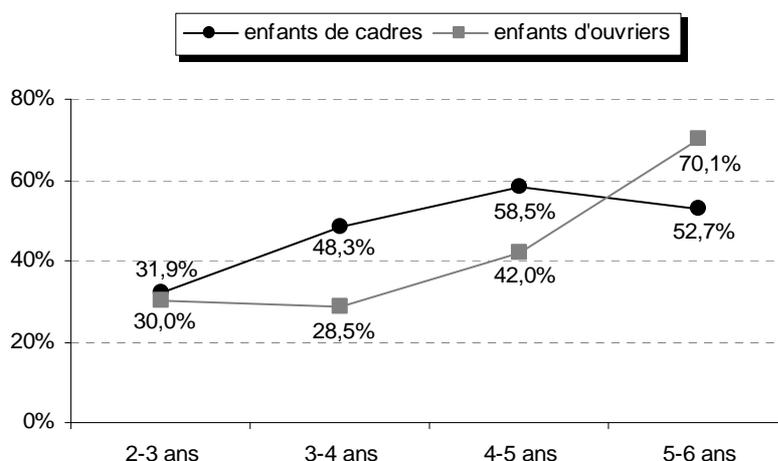


Figure 8 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens de liaisons non réalisées selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Ainsi, alors que les enfants des deux milieux présentent des taux de non-réalisation équivalents à 2-3 ans (30% pour les enfants d'ouvriers et 31.9% pour les enfants de cadres), nous constatons que leurs performances se distinguent significativement à 3-4 ans ( $p = 0.0292$ ) et tendancielle à 4-5 ans ( $p = 0.0638$ ) (cf. Figure 8). Dans ces deux tranches d'âge, les enfants de cadres produisent davantage de liaisons facultatives non réalisées que les enfants d'ouvriers. Puis, dans la tranche d'âge suivante, à 5-6 ans, la tendance s'inverse et les enfants d'ouvriers produisent plus de liaisons facultatives non réalisées que les enfants de cadres (70.1% contre 52.7%) ; cette différence relève cependant seulement d'une tendance au niveau statistique ( $p = 0.0610$ ).

Pour finir, il convient de souligner que les pourcentages de non-réalisation sont bien plus importants que les pourcentages de réalisation que nous avons présentés dans la section précédente. En effet, toutes tranches d'âge et tous enfants confondus, nous remarquons que les taux de non-réalisation sont deux fois plus importants que ceux de réalisation (46.5% *versus* 23.6%).

### 3.3. Évolution des erreurs par remplacement

Dans cette section, et comme pour les liaisons obligatoires, nous rendons compte des différents types de remplacement de consonne de liaison relevés pour les liaisons facultatives (cf. Tableau 16).

Type de remplacement	Nombre d'erreurs relevées
/n/ remplace /z/ de <i>gros</i> ou /t/ de <i>petit</i> ([gʁonɥs], [pətɥnɥs])	286
/l/ remplace /z/ de <i>gros</i> ou /t/ de <i>petit</i> ([gʁolɥs], [pətɥlɥs])	110
/z/ remplace /t/ de <i>petit</i> ([pətɥzɥs])	68
/t/ remplace /z/ de <i>gros</i> ([gʁotɥs])	25
/ʀ/ remplace /z/ de <i>gros</i> ou /t/ de <i>petit</i> ([gʁoʀɥs], [pətɥʀɥs])	3
/d/ remplace /z/ de <i>gros</i> ([gʁodɥs])	1
Total	493

Tableau 16 – Liaison facultative : types d'erreurs par remplacement

Le Tableau 16 montre la prégnance de la consonne /n/ dans les erreurs par remplacement (286 erreurs de ce type, soit 58% des différents types de remplacement), comme nous l'avons déjà noté pour les liaisons obligatoires et comme l'a déjà observé Dugua (2006). Nous remarquons à nouveau que la consonne /l/, caractéristique de l'élision des déterminants *le* et *la* remplace dans de nombreux cas la consonne de liaison attendue (22% des types de remplacement). En outre, il apparaît que les enfants remplacent davantage le /t/ de *petit* par /z/ (68 cas sur 493) qu'ils ne remplacent le /z/ de *gros* par /t/ (25 cas relevés sur 493). La relative importance des erreurs dans lesquelles /z/ remplace /t/ peut s'expliquer par le fait que dans l'environnement langagier, l'adjectif *petit*, lorsqu'il porte la marque du pluriel, est suivi de la consonne de liaison /z/. Par exemple, dans la séquence *les petits éléphants* [lepətizelefã], lorsque la liaison est réalisée, les enfants entendent *petit* suivi de /z/ alors que dans le cas de l'adjectif *gros*, toutes les séquences liaisonnées perçues, qu'elles soient au singulier ou au pluriel, sont produites avec /z/. Enfin, nous relevons quatre erreurs très marginales dans lesquelles les consonnes de remplacement sont /ʀ/ et /d/.

Afin de calculer la proportion d'erreurs par remplacement parmi les productions de liaisons facultatives, nous avons appliqué la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre d'erreurs par remplacement}}{12 - (\text{non réponses} + \text{réponses atypiques})} \times 100$$

L'ANOVA révèle que l'effet de l'âge ( $F_{3,177} = 22.64$ ,  $p < 0.0001$ ) et l'effet du milieu ( $F_{1,177} = 18.61$ ,  $p < 0.0001$ ) sur les erreurs par remplacement sont significatifs. L'interaction entre l'âge et le milieu est également significative ( $F_{3,177} = 3.25$ ,  $p = 0.0230$ ).

La dernière ligne du Tableau 17 montre que les erreurs diminuent de manière constante entre 2 et 6 ans. En outre, cette diminution des erreurs est significative entre chacune des tranches d'âge de notre échantillon (entre 2-3 ans et 3-4 ans :  $p = 0.0472$  ; entre 3-4 ans et 4-5 ans :  $p = 0.0183$  ; entre 4-5 ans et 5-6 ans :  $p = 0.0001$ ).

	<b>2-3 ans</b> (2;3-3;2)	<b>3-4 ans</b> (3;3-4;0)	<b>4-5 ans</b> (4;1-5;0)	<b>5-6 ans</b> (5;1-6;0)	<b>Toutes tranches</b> <b>d'âge confondus</b>
<b>Enfants de cadres</b>	48.1% (33.5)	25.1% (29.9)	13.1% (17.7)	6.6% (11.9)	22% (28.4)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	54.7% (27.8)	55.1% (31.9)	42.2% (37.6)	8.9% (13.1)	38.8% (34.5)
<b>Tous enfants confondus</b>	51.1% (30.9)	38.4% (34)	27.6% (32.6)	7.7% (12.4)	29.9% (32.4)

Tableau 17 – Liaison facultative : pourcentages moyens d'erreurs par remplacement selon l'âge et le milieu social (DS)

De plus, toutes tranches d'âge confondues, nous notons que les enfants d'ouvriers produisent davantage d'erreurs par remplacement que les enfants de cadres (38.8% contre 22%). Cet effet du milieu est toutefois localisé dans deux tranches d'âge, comme l'indique le test *a posteriori* PLSD de Fisher qui donne comme significative la différence entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers à 3-4 ans et à 4-5 ans (à 3-4 ans :  $p = 0.0002$  ; à 4-5 ans :  $p = 0.0001$ ). Dans ces deux tranches d'âge, les performances des deux groupes d'enfants présentent une différence d'environ 30%. Dans les tranches d'âge périphériques, aucun effet de ce type n'est décelé : les pourcentages d'erreurs dans les deux milieux sont proches (à 2-3 ans :  $p = 0.3967$  ; à 5-6 ans :  $p = 0.7303$ ) (cf. Figure 9).

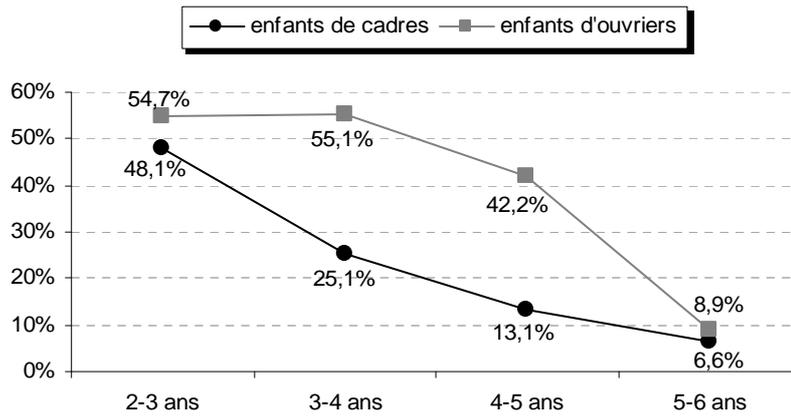


Figure 9 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens d'erreurs par remplacement selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Enfin, si les erreurs sont en nette diminution chez tous les enfants quel que soit leur milieu, nous remarquons un décalage entre les enfants de cadres et d'ouvriers. Les taux d'erreurs des enfants de cadres diminuent significativement entre 2-3 ans et 3-4 ans ( $p = 0.0040$ ) alors que ceux des enfants d'ouvriers diminuent entre 4-5 ans et 5-6 ans ( $p < 0.0001$ ), bien que cette baisse ait été entamée dans la tranche d'âge précédente, comme l'atteste la tendance relevée entre 3-4 ans et 4-5 ans ( $p = 0.0884$ ).

### 3.4. Évolution différentielle des productions de liaisons facultatives selon le milieu social

Comme nous l'avons fait pour les liaisons obligatoires, nous allons observer ici, pour chacun des deux milieux, la configuration des types de productions et son évolution au fil de l'âge. Pour rappel, trois types de productions ont été observées : les liaisons facultatives réalisées justes, les liaisons facultatives non réalisées, les erreurs par remplacement. La Figure 10 et la Figure 11 présentent la proportion respective de chacun de ces types de productions chez les enfants de cadres d'une part et chez les enfants d'ouvriers d'autre part.

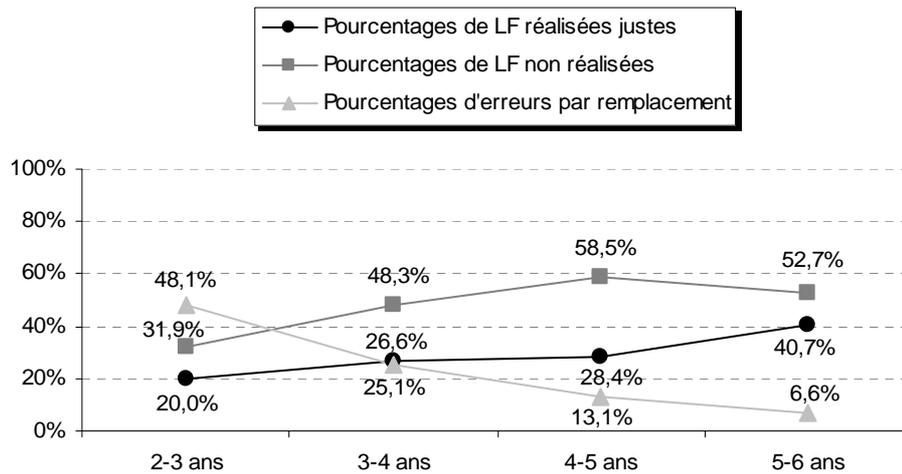


Figure 10 – Liaison facultative : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents cadres entre 2 et 6 ans

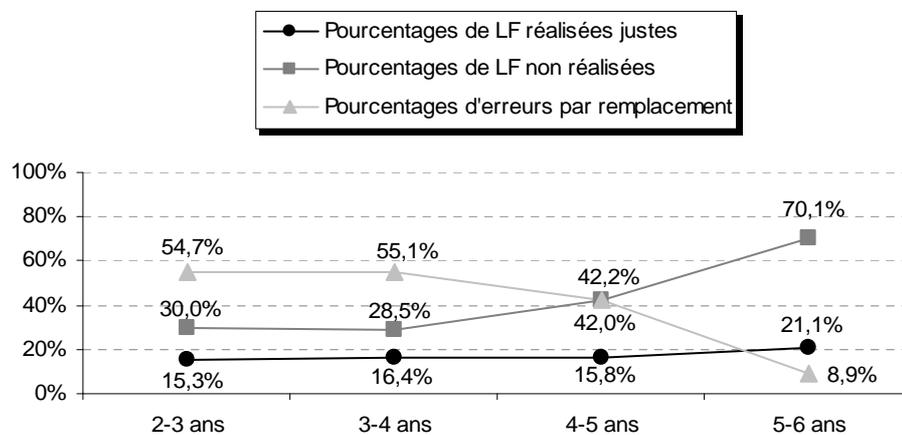


Figure 11 – Liaison facultative : évolution des trois types de productions chez les enfants de parents ouvriers entre 2 et 6 ans

L'observation conjointe des deux figures ci-dessus fait apparaître deux trajectoires développementales différentes selon le milieu social d'origine. La Figure 10, qui présente les performances des enfants de cadres, montre une évolution quasi parallèle des courbes de liaisons facultatives réalisées justes et de liaisons facultatives non réalisées entre 2 et 6 ans. Nous remarquons également qu'entre 2 et 6 ans, les erreurs par remplacement diminuent. Chez les enfants d'ouvriers (cf. Figure 11), la courbe des liaisons facultatives réalisées justes demeure relativement stable entre 2 et 6 ans et celle des liaisons facultatives non réalisées augmente massivement, surtout entre 4-5 ans et 5-6 ans (pour rappel,  $p = 0.0021$ ). Enfin, comme nous l'avons observé pour les enfants de cadres, les erreurs par remplacement décroissent entre 2 et 6 ans mais, chez les enfants d'ouvriers, cette diminution des erreurs se fait après la baisse constatée chez les enfants de cadres. Tandis que chez les enfants de cadres, les erreurs par remplacement

diminuent entre 2-3 ans et 3-4 ans (pour rappel,  $p = 0.0040$ ), chez les enfants d'ouvriers, elles commencent à décroître entre 3-4 ans et 4-5 ans (pour rappel,  $p = 0.0884$ ) et diminuent significativement entre 4-5 ans et 5-6 ans (pour rappel,  $p < 0.0001$ ).

La présentation de nos résultats sur les différents types de productions en contexte de liaison facultative nous permet également d'observer la répartition des productions dans chaque tranche d'âge et dans chaque milieu (cf. Tableau 18). Pour rappel,  $>$  indique que X est significativement supérieur à Y,  $\geq$  signifie que X est supérieur de manière tendancielle à Y, et  $=$  signale que X n'est pas significativement supérieur à Y.

	<b>Enfants de cadres</b>	<b>Enfants d'ouvriers</b>
<b>2-3 ans</b> <b>(2;3-3;2)</b>	erreurs par remplacement = LF non réalisées = LF réalisées justes	erreurs par remplacement $\geq$ LF non réalisées $\geq$ LF réalisées justes
<b>3-4 ans</b> <b>(3;3-4;0)</b>	LF non réalisées $>$ LF réalisées justes = erreurs par remplacement	erreurs par remplacement $\geq$ LF non réalisées = LF réalisées justes
<b>4-5 ans</b> <b>(4;1-5;0)</b>	LF non réalisées $>$ LF réalisées justes $>$ erreurs par remplacement	LF non réalisées = erreurs par remplacement $>$ LF réalisées justes
<b>5-6 ans</b> <b>(5;1-6;0)</b>	LF non réalisées = LF réalisées justes $>$ erreurs par remplacement	LF non réalisées $>$ LF réalisées justes $>$ erreurs par remplacement

*Tableau 18 – Liaison facultative : répartition des différents types de productions selon le milieu social entre 2 et 6 ans*

À 2-3 ans, nous observons que la répartition des différents types de production est similaire chez les enfants de cadres et les enfants d'ouvriers (cf. première ligne du Tableau 18). En effet, à cet âge-là, dans les deux milieux, les erreurs par remplacement dominent les autres productions ; viennent ensuite les productions dans lesquelles la liaison n'est pas réalisée et enfin, les liaisons réalisées justes. Il convient également de souligner que, dans cette tranche d'âge, les pourcentages de chacun des différents types de productions des enfants des deux milieux sont proches (erreurs par remplacement : 48.1% *versus* 54.7%, liaisons facultatives non réalisées : 31.9% *versus* 30%, liaisons facultatives réalisées justes : 20% *versus* 15.3% pour les enfants de cadres et d'ouvriers respectivement). Par ailleurs, dans chaque milieu, le test  $t$  pour échantillons appariés décèle une différence significative entre les productions majoritaire et minoritaire, soit entre les taux d'erreurs par remplacement et les taux de liaisons facultatives réalisées justes (chez les enfants de cadres :  $t = 2.768$ ,  $ddl = 20$ ,  $p = 0.0119$  ; chez les enfants d'ouvriers :  $t = 3.829$ ,  $ddl = 16$ ,  $p = 0.0015$ ). Enfin, si l'on compare les taux de liaisons facultatives non réalisées avec ceux des liaisons facultatives réalisées justes d'une part, et avec ceux des erreurs par remplacement d'autre part, nous observons que chez les

enfants d'ouvriers, ces différences relèvent d'une tendance (pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées et les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes :  $t = 1.869$ ,  $ddl = 16$ ,  $p = 0.0801$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = -2.064$ ,  $ddl = 16$ ,  $p = 0.0556$ ). Chez les enfants de cadres, les différences entre les pourcentages des différents types de production sont moins marquées et aucune différence statistique n'est observée.

C'est à partir de 3-4 ans que les profils développementaux des enfants des deux milieux se distinguent l'un de l'autre (*cf.* deuxième ligne du Tableau 18). En effet, alors que les enfants d'ouvriers présentent une répartition de leurs performances identique à celle observée à 2-3 ans (leurs pourcentages des différents types de productions sont stables entre 2-3 ans et 3-4 ans), les enfants de cadres, du fait de la forte diminution de leurs taux d'erreurs par remplacement entre 2-3 ans et 3-4 ans (pour rappel,  $p = 0.0040$ ), affichent une nouvelle répartition de leurs types de productions. Alors qu'à 2-3 ans, les erreurs étaient leurs productions les plus nombreuses, à 3-4 ans, ce sont les non-réalisations de la liaison facultative qui deviennent leur production majoritaire, suivies des liaisons réalisées justes. Nous notons d'ailleurs que la différence entre les taux de liaisons facultatives non réalisées et les deux autres types de productions est significative sur le plan statistique (pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées et les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes :  $t = 2.396$ ,  $ddl = 24$ ,  $p = 0.0247$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 2.281$ ,  $ddl = 24$ ,  $p = 0.0317$ ). Cependant, chez les enfants de cadres, aucune différence n'est constatée entre les taux de liaisons réalisées justes et ceux des erreurs par remplacement (26.6% de liaisons facultatives réalisées justes *versus* 25.1% d'erreurs par remplacement). Chez les enfants d'ouvriers, comme à 2-3 ans, nous remarquons une différence significative entre les erreurs par remplacement et les liaisons facultatives réalisées justes ( $t = 4.350$ ,  $ddl = 19$ ,  $p = 0.0003$ ) ainsi qu'une différence tendancielle entre les liaisons facultatives non réalisées et les erreurs par remplacement ( $t = -1.950$ ,  $ddl = 19$ ,  $p = 0.0661$ ). La différence entre les liaisons facultatives réalisées justes (16.4%) et les non réalisées (28.5%) n'apparaît toutefois pas comme significative (alors qu'à 2-3 ans, cette différence était tendancielle).

À 4-5 ans (*cf.* troisième ligne du Tableau 18), les enfants de cadres présentent une répartition de leurs performances équivalente à celle constatée dans la tranche d'âge

précédente et chaque type de production se distingue significativement des autres (pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées et les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes :  $t = 2.419$ ,  $ddl = 26$ ,  $p = 0.0228$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 5.145$ ,  $ddl = 26$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 2.118$ ,  $ddl = 26$ ,  $p = 0.0439$ ). Quant aux enfants d'ouvriers, nous remarquons que, du fait de la diminution de leurs taux d'erreurs par remplacement (pour rappel,  $p = 0.0884$ ), la répartition de leurs différents types de productions est redistribuée. À 4-5 ans, ils présentent des pourcentages d'erreurs par remplacement équivalents à ceux des non-réalisations (42.2% et 42%) et leur production minoritaire reste les liaisons facultatives réalisées justes. Nous notons d'ailleurs, dans ce groupe d'enfants, une différence significative entre les liaisons facultatives réalisées justes et les deux autres types de productions (pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes et les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées :  $t = -2.714$ ,  $ddl = 26$ ,  $p = 0.0116$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = -2.673$ ,  $ddl = 26$ ,  $p = 0.0128$ ).

À 5-6 ans, la répartition des différents types de productions redevient la même dans chacun des deux milieux (*cf.* dernière ligne du Tableau 18). Nous avons vu qu'entre 4-5 ans et 5-6 ans, chez les enfants d'ouvriers, les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées augmentaient significativement (pour rappel,  $p = 0.0021$ ) et les pourcentages d'erreurs par remplacement diminuaient significativement (pour rappel,  $p < 0.0001$ ). Ces évolutions, entre 4-5 ans et 5-6 ans, conduisent alors ces derniers à une nouvelle répartition de leurs productions qui devient semblable à celle observée chez les enfants du milieu cadre depuis 4-5 ans. Toutefois, contrairement à la répartition identique des différents types de productions notée dans les deux milieux à 2-3 ans, à 5-6 ans, ce sont les liaisons facultatives non réalisées qui sont les productions majoritaires, suivies, respectivement, des liaisons facultatives réalisées justes et des erreurs par remplacement qui persistent, mais avec une faible incidence (6.6% chez les enfants de cadres et 8.9% chez les enfants d'ouvriers). En outre, il est fondamental de remarquer qu'à 5-6 ans, même si l'ordre d'incidence des trois types de productions est identique dans les deux milieux, les taux caractéristiques de chacune d'elles sont différents. En effet, chez les enfants d'ouvriers, 70.1% des productions sont des non-réalisations alors

que les enfants de cadres en produisent dans une moindre mesure : 52.7% (pour rappel,  $p = 0.0610$ ). En revanche, à 5-6 ans, les enfants de cadres produisent deux fois plus de liaisons facultatives réalisées justes que leurs pairs du milieu ouvrier (40.7% *versus* 21.1%). Chez ces derniers, nous notons une différence significative entre chacun des trois types de productions (pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes et les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées :  $t = -4.937$ ,  $ddl = 22$ ,  $p < 0.0001$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 2.295$ ,  $ddl = 22$ ,  $p = 0.0316$  ; pour la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives non réalisées et les pourcentages d'erreurs par remplacement :  $t = 8.435$ ,  $ddl = 22$ ,  $p < 0.0001$ ). Chez les enfants de cadres, seuls les pourcentages d'erreurs par remplacement se distinguent significativement des pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes d'une part ( $t = -4.773$ ,  $ddl = 24$ ,  $p < 0.0001$ ), et des pourcentages de liaisons facultatives non réalisées d'autre part ( $t = -5.745$ ,  $ddl = 24$ ,  $p < 0.0001$ ). Toujours chez les enfants de cadres, la différence entre les pourcentages de liaisons facultatives réalisées (40.7%) et ceux de liaisons facultatives non réalisées (52.7%) n'est quant à elle pas significative sur le plan statistique ( $t = -0.863$ ,  $ddl = 24$ ,  $p = 0.3968$ ) : les deux variantes semblent équiprobables dans leurs usages.

### **3.5. Bilan des résultats sur les liaisons facultatives**

L'analyse de nos données sur la liaison facultative en contexte "adjectif + nom" met en avant plusieurs résultats.

En ce qui concerne les liaisons facultatives réalisées justes, nous remarquons que, comme chez l'adulte, et comme l'ont montré les études de cas des enfants [2] et [3] âgés entre 3;4 et 4;2 (*cf.* Tableau 3, page 126), l'étude de Martin (2005) à 4;9 et l'expérimentation de Nardy (2002) entre 2 et 6 ans (*cf.* page 127), l'usage de la variante dans laquelle la consonne de liaison est réalisée est conditionné par le milieu d'origine : les enfants dont les parents sont cadres en réalisent plus que les enfants dont les parents sont ouvriers (29.3% pour les premiers contre 17.3% pour les seconds). De plus, une observation plus approfondie des résultats révèle que les différences sociales s'accroissent entre 2 et 6 ans. Nous notons d'ailleurs qu'à 5-6 ans, la différence entre les performances des enfants des deux milieux est relativement importante : 40.7% pour les enfants de cadres contre 21.1% pour les enfants d'ouvriers. En effet, entre 4-5 ans et 5-6 ans, les enfants de cadres ont progressé considérablement (ils sont passés de 28.4% à

40.7% de liaisons facultatives réalisées justes) alors que, dans le même temps, les enfants d'ouvriers ont effectué des progrès sur les liaisons facultatives non réalisées (ils sont passés de 42.2% à 70.1% de liaisons facultatives non réalisées) et non sur les liaisons facultatives réalisées. Par ailleurs, il est intéressant de rappeler qu'à 5-6 ans, les enfants de cadres produisent dans des proportions quasi équivalentes des liaisons réalisées et des liaisons non réalisées alors qu'au même âge les enfants d'ouvriers produisent majoritairement des liaisons non réalisées.

La deuxième variante de la liaison facultative – la liaison facultative non réalisée – est, comme l'ont montré les études de cas et l'expérimentation à grande échelle de Dugua (2006) (*cf.* section 3.2 du chapitre 2), plus fréquente que la réalisation des liaisons facultatives dans les usages enfantins entre 2 et 6 ans. Par ailleurs, elle présente une évolution développementale différente de celle observée pour les liaisons facultatives réalisées justes. Alors que les enfants de cadres ont des taux de non-réalisation supérieurs à ceux des enfants d'ouvriers à 3-4 ans et à 4-5 ans, la tendance s'inverse à 5-6 ans du fait d'une forte progression des enfants d'ouvriers. En effet, entre 4-5 ans et 5-6 ans, ces derniers augmentent significativement leurs taux de liaisons facultatives non réalisées en passant de 42% à 70.1% alors que les performances des enfants de cadres, entre ces deux tranches d'âge, restent stables.

En ce qui concerne les erreurs par remplacement, nous avons vu que, conformément aux travaux menés auprès d'enfants présentés précédemment, elles diminuaient chez tous les enfants entre 2 et 6 ans pour quasiment disparaître dans la tranche d'âge 5-6 ans (8.9% pour les enfants d'ouvriers et 6.6% pour les enfants de cadres). Ces formes n'étant pas renforcées dans l'input, elles tendent donc à ne plus être produites. Soulignons toutefois que même si cette diminution touche les deux groupes d'enfants, les taux d'erreurs des enfants de cadres diminuent avant ceux des enfants d'ouvriers : dès les deux premières tranches d'âge (entre 2-3 ans et 3-4 ans).

Finalement, nos résultats révèlent que deux profils d'acquisition de la liaison facultative, différents selon le milieu social, se manifestent dès l'âge de 3-4 ans. Ces deux profils présentent cependant une caractéristique commune : la diminution, entre 2 et 6 ans, des productions qui ne sont pas attestées dans le langage environnant, les erreurs par remplacement. Ils diffèrent toutefois quant au traitement des deux variantes présentes dans l'environnement langagier, les liaisons facultatives réalisées justes et les liaisons facultatives non réalisées. Chez les enfants de cadres, liaisons réalisées et

liaisons non réalisées se retrouvent en alternance à 5-6 ans (respectivement, 40.7% et 52.7%) alors que chez les enfants d'ouvriers la production majoritaire, à cet âge-là, est la non-réalisation de la liaison facultative (70.1%). L'évolution différenciée de ces deux variantes dans les productions fait apparaître que les enfants s'approchent progressivement des normes en usage dans leur milieu.

### **3.6. Productions de liaisons facultatives : retour sur le modèle d'acquisition**

Le modèle développemental de l'acquisition de la liaison obligatoire (Chevrot *et al.*, 2007a ; Chevrot *et al.*, sous presse) suppose une étape précoce lors de laquelle l'émergence de schémas généraux – ou schémas pivots – mènerait les enfants à produire les mots<sup>1</sup> suivis de différentes variantes de mots<sup>2</sup> et, par là-même, à produire autant d'erreurs que de formes correctes. Cette tendance est vérifiée par nos propres résultats en contexte de liaison facultative. En effet, nous avons vu que dans la tranche d'âge la plus précoce (2-3 ans), tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, produisent autant d'erreurs par remplacement (48.1% pour les enfants de cadres et 54.7% pour les enfants d'ouvriers) que de formes correctes (liaisons réalisées et non réalisées). Ensuite, au fil du développement, enfants de cadres et enfants d'ouvriers suivent des trajectoires d'acquisition différentes. Alors qu'à 5-6 ans, les premiers manifestent une proportion équivalente de liaisons facultatives réalisées justes (40.7%) et de liaisons facultatives non réalisées (52.7%), les seconds produisent, dans une grande majorité, des liaisons facultatives non réalisées (70.1%). En accord avec le modèle proposé par Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) et avec les théories basées sur l'usage qui placent l'usage et la fréquence au centre du processus d'acquisition, nous avançons que ces trajectoires différentes sont le résultat d'expositions à un input différent.

Du fait de sa variabilité dans l'input, la liaison facultative pose un problème supplémentaire aux jeunes enfants puisque ces derniers, quel que soit leur milieu, entendent à la fois des variantes réalisées et des variantes non réalisées.

Dans le cadre des théories basées sur l'usage et des grammaires de construction<sup>109</sup> qui mettent l'accent sur les effets de fréquence, Bybee (2003 ; 2005) a développé un modèle permettant de rendre compte de la variabilité de la réalisation des liaisons facultatives observée chez le locuteur adulte. Cette auteure postule que deux schémas<sup>110</sup> sont en compétition. Par exemple, en contexte "nom + adjectif" au pluriel, (1) un schéma général de type [*les, ces, des, etc. NOM ADJECTIF*]<sub>pluriel</sub> serait en compétition avec (2) un schéma plus spécifique de type [*les, ces, des, etc. NOM -Z- [VOYELLE] - ADJECTIF*]<sub>pluriel</sub>. Ces deux schémas sont identiques à l'exception près que (2) est limité aux adjectifs à initiale vocalique et comporte la consonne permettant de réaliser systématiquement la liaison. En outre, Bybee (2003 ; 2005) précise que le schéma (1), plus général et s'appliquant à davantage d'items, est plus productif que le schéma (2). Du fait de sa plus grande productivité, le schéma général sera davantage mobilisé, ce qui explique que dans de nombreux cas, la liaison facultative est omise.

Si l'on suit le modèle avancé par Bybee (2003 ; 2005) pour rendre compte de l'acquisition et de l'usage enfantin des liaisons facultatives en contexte "adjectif + nom", un schéma général de type *gros + X* et un schéma spécifié de type *gros + /zX/* seraient en compétition. D'après le modèle de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse), l'enfant insère différents types de variantes du mot2 à ces schémas. Ces variantes peuvent, comme nous l'avons déjà dit, commencer par une voyelle (par exemple, /uɛs/) mais aussi par une consonne de liaison ou par le /l/ correspondant à l'élision (par exemple, /nuɛs/, /tuɛs/, /zuɛs/, /luɛs/, etc.). En conséquence, le schéma général de type *gros + X* ne permettra pas seulement de produire des liaisons facultatives non réalisées, il permettra aussi de produire des séquences mot1-mot2 dans laquelle la consonne de liaison n'est pas celle attendue. Par exemple, si l'exemplaire /uɛs/ est inséré au schéma *gros + X*, la liaison sera omise mais

---

<sup>109</sup> Les grammaires de construction et l'approche basée sur l'usage appartiennent toutes deux au courant théorique des approches cognitives fonctionnelles (Langacker, 2000). Ces théories postulent que la grammaire se construit et fonctionne autour de constructions, unités plus complexes que le mot, combinant une forme spécifique avec une fonction (sémantique ou discursive) et présentant à la fois des propriétés grammaticales générales et des traits plus spécifiques/idiosyncrasiques (Goldberg, 2003 ; Diessel, 2004). Soulignons par ailleurs que ce que certains auteurs, et nous-même, appelons "schéma" est une forme particulière de construction, qui comprend au moins un élément abstrait (par exemple, X dans *gros + X*).

<sup>110</sup> Bybee utilise le terme de construction. Toutefois, par souci de cohérence, nous continuons ici à employer schéma.

si l'exemplaire /nuks/ est inséré au schéma *gros* + X, alors c'est la séquence erronée [gʁonuks] qui sera produite. Ainsi, conformément aux étapes développementales postulées par Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) qui s'appuient sur des études de corpus enfantins, nous suggérons que les deux schémas en compétition lors de la production des liaisons facultatives sont deux schémas spécifiés de type *gros* + /tX/ et *petit* + /[voyelle]X/. L'activation du premier schéma permettra alors de produire des liaisons facultatives réalisées justes et l'activation du second permettra de produire des liaisons facultatives non réalisées, sans produire de séquences mot1-mot2 erronées puisque l'initiale du mot2 est spécifiée dans le schéma.

Notre position est donc différente de celle de Bybee (2003 ; 2005) dans le sens où nous proposons que les séquences du type *gros ours*, dans lesquelles le nom qui suit l'adjectif est à voyelle initiale, et les séquences du type *gros camion*, dans lesquelles le nom qui suit l'adjectif est à consonne initiale, sont traités par deux types de schémas différents. L'argument que nous avançons pour justifier notre position est que la non-réalisation de la liaison facultative ne résulte pas de l'application, par défaut, d'un schéma général mais fait l'objet d'un apprentissage. En effet, nos résultats sur ce type de production indiquent une augmentation significative entre 2 et 6 ans.

Dans le milieu cadre, les liaisons facultatives sont plus fréquemment réalisées que dans le milieu ouvrier et, si l'on en croit les travaux de Hart & Risley (2003), Hoff (Hoff, 2002 ; 2003), Hoff *et al.* (2002), Hoff & Naigles (2002), Hoff-Ginsberg (1992 ; 1994 ; 1998), Huttenlocher *et al.* (2007) et Rowe (2008), la quantité d'input produite en direction et autour de l'enfant est plus importante dans ce milieu que dans le second. Les variantes standard des liaisons facultatives – les liaisons réalisées – ont donc davantage de chance d'être mémorisées par les enfants de cadres et ces derniers généraliseraient plus rapidement des schémas spécifiés de type *petit* + /tX/ ou *gros* + /zX/. Dans le discours adulte du milieu ouvrier, les liaisons facultatives réalisées sont moins fréquentes et les non-réalisations le sont plus que dans le milieu cadre. Ainsi, davantage exposés aux liaisons facultatives non réalisées, les enfants d'ouvriers généraliseraient plus rapidement les schémas spécifiés de type *petit* + /[voyelle] X/ ou *gros* + /[voyelle] X/.

En outre, il est important de préciser que les enfants des deux milieux, après un certain temps d'exposition aux séquences mot1-mot2 impliquant un contexte de liaison,

généraliseraient les deux schémas *gros + /zX/* et *gros + /[voyelle] X/*. Toutefois, le premier serait plus productif chez les enfants de cadres et le second plus productif chez les enfants d'ouvriers du fait d'un renforcement plus important dans leur milieu. Dans la discussion générale de cette partie (*cf.* section 2 du chapitre 4), en nous appuyant sur le scénario développemental en deux étapes de l'acquisition des liaisons obligatoires de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) et sur les résultats que nous avons mis au jour, nous proposerons un modèle développemental de l'acquisition des liaisons facultatives en contexte "adjectif + nom".

Les résultats sur les productions enfantines de liaisons obligatoires et facultatives présentés dans ce chapitre révèlent deux tendances différentes. En ce qui concerne les liaisons obligatoires, nous remarquons des différences sociales précoces qui s'estompent au fil du développement. Dans le cas des liaisons facultatives, les différences sociales s'établissent durant le développement. En outre, il apparaît qu'à 5-6 ans, les performances enfantines correspondent à celles des adultes dans le sens où nous constatons une homogénéité sociale sur les productions de liaisons obligatoires et une hétérogénéité sociale sur les productions de liaisons facultatives. D'un point de vue développemental, nos résultats mettent au jour un profil unique d'acquisition des liaisons obligatoires. Ainsi, tous les enfants, quel que soit leur milieu social d'origine, passent par les mêmes étapes développementales. Toutefois, les enfants de cadres, qui reçoivent davantage d'input, accumulent le matériel verbal nécessaire à l'émergence de schémas spécifiés plus tôt que les enfants d'ouvriers. Pour les liaisons facultatives qui, rappelons-le, se manifestent sous deux variantes dans le discours adulte – variantes réalisées et variantes non réalisées –, nous notons deux profils d'acquisition différents selon le milieu. Les enfants de cadres, qui entendent davantage de liaisons facultatives réalisées et reçoivent davantage d'input, généraliseraient plus rapidement un schéma spécifié de type *gros + /zX/* alors que les enfants d'ouvriers, davantage exposés à des liaisons facultatives non réalisées, généraliseraient plus rapidement un schéma spécifié de type *gros + /[voyelle] X/*. Dans le chapitre suivant, nous examinerons les jugements de liaisons obligatoires et facultatives, puis nous les mettrons en relation avec les productions enfantines.



## CHAPITRE 5. Jugements de liaisons obligatoires et de liaisons facultatives

Dans le domaine de la sociolinguistique, les jugements émis sur les variantes ne sont pas toujours en phase avec les productions (Labov, 1972, 1976). Différentes enquêtes – menées auprès de locuteurs adultes à Philadelphie (Labov, 2001a), New-York (Labov, 1966, 1972, 1976, 2006) et Norwich (Trudgill, 1974) – ont montré que les locuteurs d’une même *speech community* partagent la même évaluation des traits linguistiques alors que leurs usages sont socialement stratifiés. Ces résultats conduisent alors Labov (2001a) à formuler le principe de l’évaluation uniforme, principe selon lequel :

A regularly stratified linguistic variable is evaluated in a uniform manner by the speech community (Labov, 2001a: 214).

Ainsi, tous les locuteurs, quelles que soient leurs caractéristiques sociales, évalueraient de manière identique les variables sociolinguistiques. En outre, cet auteur soutient que ces évaluations identiques valorisent les variantes standard. Il nous a donc paru nécessaire d’observer, outre les productions d’enfants de milieux différents, les jugements que ces derniers portent sur les différentes variantes. En effet, sur le plan développemental, la mise en relation des jugements d’acceptabilité et des productions peut contribuer à cerner dans quelle mesure les productions sont guidées par la valeur sociale attribuée aux variantes.

En psycholinguistique, et plus particulièrement selon la théorie des exemplaires et les théories basées sur l’usage, la connaissance linguistique se construit à partir des événements d’usage perçus et produits. Il est donc attendu que les jugements soient sensibles à des effets de familiarité avec certaines séquences. En effet, les séquences les plus fréquentes dans l’input et l’output devraient être plus disponibles et, en conséquence, être reconnues comme familières et être évaluées plus favorablement que des séquences moins fréquentes. En ce sens, le cadre psycholinguistique que nous avons adopté, contrairement au cadre sociolinguistique, prédit l’existence de différences sociales sur l’évaluation des variantes.

Comme nous l’avons fait pour la production, les liaisons facultatives – dont la forme est variable dans l’input – et les liaisons obligatoires – qui n’ont qu’une seule

forme dans l'input – seront soumises à l'évaluation des enfants. Enfin, nous confronterons le modèle développemental basé sur l'usage de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse), initialement produit pour rendre compte de la production, à nos résultats sur les jugements enfantins afin de tester sa capacité à rendre compte de l'évaluation.

## 1. Méthodologie : tâche de jugement d'acceptabilité

Afin de faire évaluer des liaisons aux jeunes sujets de notre étude, nous avons mis en place une tâche de jugement d'acceptabilité lors de laquelle les enfants étaient amenés à déterminer, parmi deux formes proposées, celle qui leur semblait correcte. Dans le dessein de mettre en perspective les résultats observés en production avec ceux notés en jugement, nous avons conservé les mêmes mots1 et mots2 dans chacun des deux protocoles expérimentaux. Rappelons que les mots2 étaient *ours*, *arbre*, *avion*, *éléphant*, *escargot* et *ordinateur* et que les mots1 étaient les déterminants numériques *un* et *deux* pour les liaisons obligatoires et les adjectifs *petit* et *gros* pour les liaisons facultatives.

### 1.1. Matériel

Dans cette épreuve, l'enfant devait juger des paires de séquences en contexte de liaison. Pour les liaisons obligatoires, une liaison juste était opposée à une liaison fautive (par exemple : [œnuks] *versus* [œzuxs]) ; nous avons choisi d'opposer la séquence dans laquelle la liaison obligatoire est correctement réalisée à l'erreur enfantine la plus fréquente dans ce contexte : l'erreur par remplacement (Dugua, 2006). Pour les liaisons facultatives, une liaison réalisée était opposée à une liaison non réalisée (par exemple : [gʁozuks] *versus* [gʁoux]). Notre choix était ici d'opposer les deux variantes présentes dans l'environnement langagier.

Il ne nous a pas été possible d'utiliser, pour chaque enfant, l'ensemble des séquences mot1-mot2 contenues dans la tâche de production. En effet, si nous avons intégré à l'épreuve de jugement chacun des six mots2 et des quatre mots1 présents lors de la tâche de production selon les différentes modalités à prendre en compte (liaison juste *versus* liaison fautive, liaison fautive *versus* liaison juste, liaison réalisée *versus* liaison non réalisée, liaison non réalisée *versus* liaison réalisée), nous aurions fait juger 48 paires de séquences, ce qui représente une expérience trop coûteuse en temps et en

attention pour les enfants. Nous avons conçu deux jeux de cartes, et par conséquent deux séries de séquences afin de réduire le nombre de séquences à juger tout en conservant les mots1 et mots2 utilisés dans la tâche de dénomination d’images. Nous avons donc établi deux groupes d’items au sein des six mots2. Nous avons regroupé d’une part, *ours*, *avion* et *éléphant* et d’autre part, *arbre*, *escargot* et *ordinateur*<sup>111</sup>. C’est à partir de ces deux groupes qu’ont été conçus nos deux jeux de cartes. Le Tableau 19, ci-dessous, illustre la composition des jeux de cartes.

Mots2	Jeu 1	Jeu 2
<i>ours</i> <i>avion</i> <i>éléphant</i>	LIAISON OBLIGATOIRE liaison juste <i>versus</i> liaison fausse ex : un N <sup>112</sup> ours / un Zours	LIAISON OBLIGATOIRE liaison fausse <i>versus</i> liaison juste ex : un Zours / un Nours
	LIAISON FACULTATIVE liaison réalisée <i>versus</i> liaison non réalisée ex : petit Tours / petit Ø <sup>113</sup> ours	LIAISON FACULTATIVE liaison non réalisée <i>versus</i> liaison réalisée ex : petit Øours / petit Tours
<i>arbre</i> <i>escargot</i> <i>ordinateur</i>	LIAISON OBLIGATOIRE liaison fausse <i>versus</i> liaison juste ex : un Zarbre / un Narbre	LIAISON OBLIGATOIRE liaison juste <i>versus</i> liaison fausse ex : un Narbre / un Zarbre
	LIAISON FACULTATIVE liaison non réalisée <i>versus</i> liaison réalisée Ex : petit Øarbre / petit Tarbre	LIAISON FACULTATIVE liaison réalisée <i>versus</i> liaison non réalisée Ex : petit Tarbre / petit Øarbre

Tableau 19 – Illustration de la composition des jeux de cartes de l’épreuve de jugement d’acceptabilité

Le premier jeu de cartes (Jeu 1) était composé de la manière suivante. Le groupe d’items *ours*, *avion* et *éléphant* a été affecté aux associations de séquences suivantes :

- pour les liaisons obligatoires : *liaison juste* opposée à *liaison fausse* ;
- pour les liaisons facultatives : *liaison réalisée* opposée à *liaison non réalisée*.

<sup>111</sup> Ces regroupements ont été établis sur la base du critère syllabique : le nombre moyen de syllabes étant à peu près équivalent dans les deux groupes.

<sup>112</sup> Les consonnes en majuscules représentent les consonnes de liaison produites.

<sup>113</sup> Le symbole Ø représente l’absence de réalisation de la consonne de liaison.

Quant aux items *arbre*, *escargot* et *ordinateur*, ils ont été affectés aux associations de séquences suivantes :

- pour les liaisons obligatoires : *liaison fausse* opposée à *liaison juste* ;
- pour les liaisons facultatives : *liaison non réalisée* opposée à *liaison réalisée*.

En ce qui concerne le deuxième jeu de cartes (Jeu 2), sa composition suivait l'ordre inverse de celui présenté précédemment. Le groupe d'items *ours*, *avion* et *éléphant* a été affecté aux associations de séquences suivantes :

- pour les liaisons obligatoires : *liaison fausse* opposée à *liaison juste* ;
- pour les liaisons facultatives : *liaison non réalisée* opposée à *liaison réalisée*.

Le deuxième groupe d'items (*arbre*, *escargot* et *ordinateur*), quant à lui, a été affecté aux associations de séquences suivantes :

- pour les liaisons obligatoires : *liaison juste* opposée à *liaison fausse* ;
- pour les liaisons facultatives : *liaison réalisée* opposée à *liaison non réalisée*.

Ces deux jeux de cartes, correspondant à deux séries de séquences différentes, ont été proposées aux enfants : la moitié des enfants de l'échantillon a jugé les séquences du Jeu 1 (*cf.* annexe 2, page 426) et l'autre moitié les séquences du Jeu 2 (*cf.* annexe 3, page 427). En outre, l'ordre de présentation des paires de séquences, à l'intérieur même de chaque jeu de cartes, était rendu aléatoire puisque les cartes étaient brassées à chaque nouvelle passation.

En faisant alterner les modalités pour chaque contexte de liaison (liaison juste *versus* liaison fausse et liaison fausse *versus* liaison juste pour les liaisons obligatoires – liaison réalisée *versus* liaison non réalisée et liaison non réalisée *versus* liaison réalisée pour les liaisons facultatives), nous nous prémunissions d'un biais méthodologique. En effet, avec cette précaution, la première séquence entendue par l'enfant n'était pas toujours la liaison juste ou la liaison réalisée.

Pour présenter ces séquences aux enfants, l'expérimentateur disposait de deux peluches identiques ne se distinguant que par leur couleur : l'une de couleur "chocolat", l'autre "jaune-beige". Ces deux peluches, que l'expérimentateur animait en les faisant "parler", produisaient ainsi les séquences en contexte de liaison que les enfants devaient évaluer. Afin qu'une peluche ne produise pas toujours des liaisons justes (ou réalisées) et l'autre des liaisons fausses (ou non réalisées), dès le début de la passation,

l'expérimentateur décidait que la peluche couleur "chocolat" dirait la première séquence inscrite sur la carte et la peluche "jaune-beige" la deuxième. Ainsi, ayant contrebalancé en amont l'ordre des modalités, nous nous prémunissions du biais méthodologique évoqué précédemment.

## 1.2. Procédure

Dans un premier temps, l'expérimentateur expliquait à l'enfant qu'il allait faire parler chacune des deux peluches et que ce dernier devait lui montrer celle qui, selon lui, "parlait bien". Pour vérifier que l'enfant avait bien compris la consigne, l'expérimentateur lui donnait l'exemple suivant : *Cette peluche, elle dit [œkalɔ̃] et celle-là, elle dit [œbalɔ̃], montre-moi celle qui parle bien ? C'est la deuxième peluche qui parle bien.* L'expérimentateur prenait alors l'un des deux jeux de cartes, tirait au sort une à une les cartes et faisait parler chacune des deux peluches. La passation n'était pas enregistrée, l'expérimentateur cochant directement les réponses de l'enfant sur la grille de saisie prévue à cet effet (cf. annexes 2 et 3, pages 426 et 427).

Finalement, les enfants étaient confrontés à vingt-quatre paires de séquences à juger, soit douze pour les liaisons obligatoires (six après le déterminant *un* et six après le déterminant *deux*) et douze pour les liaisons facultatives (six après l'adjectif *petit* et six après l'adjectif *gros*).

## 2. Jugements de liaisons obligatoires

Afin de confronter l'évaluation d'une forme catégorique dans l'input – la liaison obligatoire – à une forme variable à valeur sociolinguistique – la liaison facultative –, nous avons proposé aux enfants d'évaluer des séquences en contexte de liaison obligatoire en opposant une liaison obligatoire réalisée juste (par exemple, [œnuʁs]) à l'erreur enfantine la plus fréquente dans ce contexte : l'erreur par substitution de la consonne de liaison (par exemple, [œzuʁs]) (Dugua, 2006).

Nous présentons ici, les pourcentages de jugements en faveur des liaisons obligatoires justes. Ces derniers ont été calculés à partir de la formule suivante, qui montre que nous enlevons du dénominateur (12, qui correspond au nombre total de séquences à juger : six impliquant le mot1 *un* et six impliquant le mot1 *deux*) les non

réponses (15.7% des items) et les réponses dans lesquelles l'enfant déclare qu'il ne sait pas – nsp – (5.9% des items<sup>114</sup>) :

$$\frac{\text{Nombre de réponses en faveur de la liaison obligatoire juste}}{12 - (\text{non réponses} + \text{nsp})} \times 100$$

Le Tableau 20, ci-dessous, présente les pourcentages de jugements en faveur des liaisons obligatoires justes.

	<b>2-3 ans (2;3-3;2)</b>	<b>3-4 ans (3;3-4;0)</b>	<b>4-5 ans (4;1-5;0)</b>	<b>5-6 ans (5;1-6;0)</b>	<b>Toutes tranches d'âge confondues</b>
<b>Enfants de cadres</b>	53.9% (18.9)	58.3% (21)	80.9% (19.1)	88.3% (23)	71.2% (25.1)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	51.3% (12.8)	52.4% (13.2)	62.7% (22.2)	85.9% (17.5)	64.2% (22.1)
<b>Tous enfants confondus</b>	52.7% (16.3)	55.6% (18)	71.8% (22.7)	87.1% (20.3)	67.9% (23.9)

Tableau 20 – Pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison obligatoire juste selon l'âge et le milieu social (DS)

Tout d'abord, signalons que nous avons procédé à des tests de comparaison des pourcentages de jugements en faveur de la liaison obligatoire juste à la valeur du hasard (valeur aléatoire de 50%). Le test-t univarié révèle qu'à 2-3 ans, les performances des enfants des deux milieux ne sont pas significativement différentes de la valeur du hasard ( $t \leq 0.935$ ,  $p \geq 0.3610$ ), elles sont proches de 50%. Dans la tranche d'âge suivante, c'est-à-dire à 3-4 ans, les performances des enfants de cadres tendent à s'éloigner de la valeur aléatoire hasard ( $t = 1.967$ ,  $p = 0.0608$ ) tandis que celles des enfants d'ouvriers sont toujours proches de cette valeur ( $t = 0.798$ ,  $p = 0.4348$ ). Dans les deux dernières tranches d'âges, pour tous les enfants, les performances sont significativement différentes du hasard ( $t \geq 2.959$ ,  $p \leq 0.0065$ ).

L'ANOVA effectuée indique un effet significatif de l'âge ( $F_{3,177} = 27.02$ ,  $p < 0.0001$ ) et du milieu social ( $F_{1,177} = 5.13$ ,  $p = 0.0245$ ) sur les jugements en faveur des liaisons obligatoires justes. Néanmoins aucune interaction entre l'âge et le milieu n'est révélée par l'ANOVA ( $F_{3,177} = 1.85$ ,  $p = 0.1385$ ).

Comme nous pouvons le voir dans la dernière ligne du Tableau 20, tous enfants confondus, les pourcentages de jugements en faveur de la liaison obligatoire juste

<sup>114</sup> Les non réponses et les réponses dans lesquelles l'enfant déclare qu'il ne sait pas (nsp) ont été relevées uniquement dans les trois premières tranches d'âge : 2-3 ans, 3-4 ans et 4-5 ans.

augmentent progressivement entre 2 et 6 ans. Nous notons d'ailleurs une progression significative des performances enfantines de 3-4 ans à 4-5 ans ( $p < 0.0001$ ) et de 4-5 ans à 5-6 ans ( $p = 0.0003$ ), tranches d'âges dans lesquelles les performances sont significativement différentes de la valeur aléatoire du hasard. Toutes tranches d'âge confondues, il est également intéressant de constater que les enfants issus du milieu cadre présentent des pourcentages d'évaluation en faveur de la liaison obligatoire juste plus importants que les enfants du milieu ouvrier (71.2% *versus* 64.2%). Toutefois, le test *a posteriori* PLSD de Fisher atteste que l'effet du milieu n'est significatif que dans une seule tranche d'âge, à 4-5 ans ( $p = 0.0011$ ), comme l'illustre la Figure 12.

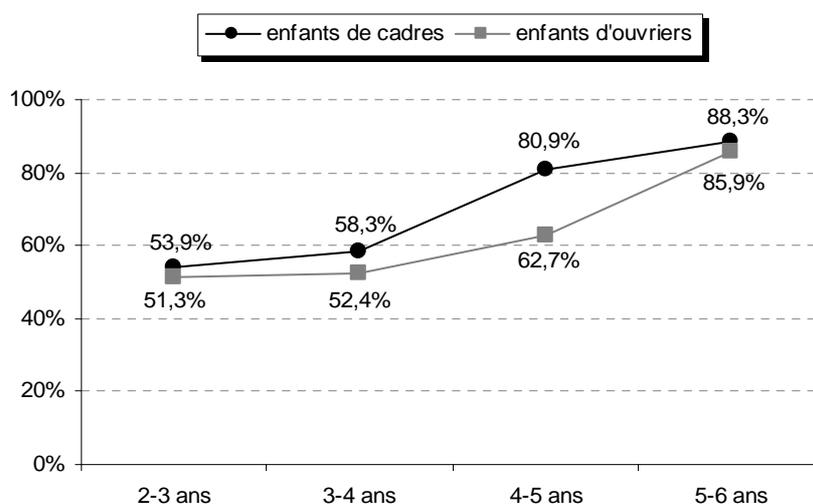


Figure 12 – Liaison obligatoire : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison juste selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Par ailleurs, notons que les enfants de cadres marquent des progrès significatifs plus tôt que les enfants d'ouvriers : les jugements des premiers progressent entre 3-4 ans et 4-5 ans ( $p < 0.0001$ ) et ceux des seconds entre 4-5 ans et 5-6 ans ( $p < 0.0001$ ). Signalons néanmoins que les enfants d'ouvriers amorcent leurs progrès entre 3-4 ans et 4-5 ans ( $p = 0.0959$ ).

Finalement, l'analyse des jugements en faveur de la liaison obligatoire juste révèle des différences transitoires au cours du développement entre les enfants des deux milieux. Ces différences seront discutées au regard du scénario développemental de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) (*cf.* section 4).

### 3. Jugements de liaisons facultatives

Dans cette section, nous nous intéresserons à la façon dont les jeunes enfants évaluent les variantes standard. Plus particulièrement, nous examinerons les jugements en faveur des séquences dans lesquelles la liaison facultative est réalisée. Rappelons que la consigne donnée par l'expérimentateur était de "montrer la peluche qui parle bien", consigne qui induisait, de manière tacite, un choix binaire ne laissant pas, *a priori*, la possibilité de considérer que les deux peluches parlaient bien, ni au contraire aucune d'elles. Pourtant, dans le cas des liaisons facultatives, les deux variantes – réalisée et non réalisée – sont attestées dans le discours adulte. Malgré cette consigne restrictive donnée aux enfants, certains d'entre eux, lorsqu'ils devaient montrer la peluche qui selon eux parlait bien, ont affirmé que les deux peluches parlaient bien. De ce fait, il nous a semblé pertinent, avant de procéder à l'analyse des jugements dits "normatifs" (ceux en faveur des variantes standard), de rendre compte de cette première observation qui pouvait être le signe d'une connaissance ou d'une reconnaissance d'un phénomène de variation.

#### 3.1. Les jugements indéterminés

Les jugements que nous qualifions d'"indéterminés" correspondent aux cas où l'enfant, au lieu de désigner une seule peluche comme étant celle qui parle bien, a désigné les deux. En ce sens, il reconnaît comme acceptables les deux variantes de la liaison facultative. Ce type de réponse a été donné par 27 enfants sur les 185 de notre échantillon et représente 3.9% des réponses.

Nous avons également relevé ce type de réponse dans la tâche de jugement de liaisons obligatoires lors de laquelle une séquence erronée (par exemple : [œzuʁs]) était opposée à une séquence juste (par exemple : [œnuʁs]). Dans le cas des liaisons obligatoires, ce type de réponse correspond à 2% des réponses données. Puisque pour ce contexte de liaison, seule la forme juste est rencontrée dans l'input, le fait de reconnaître les deux séquences proposées comme acceptables nous semble révéler l'hésitation des enfants. En ce sens, cette réponse équivaut à dire qu'on ne sait pas. En ce qui concerne les liaisons facultatives, les deux variantes soumises à l'évaluation enfantine (la variante réalisée et la non réalisée) sont présentes dans l'input. L'acceptation des deux variantes peut donc révéler, comme pour les liaisons obligatoires, l'hésitation des enfants, mais elle peut également révéler leur connaissance du fonctionnement des liaisons

facultatives. C’est la raison pour laquelle nous nous intéressons à ce type de réponse, dans cette section consacrée à l’évaluation des liaisons facultatives.

Ajoutons également que pour examiner la proportion de cas dans laquelle l’enfant a donné cette réponse, nous avons procédé au calcul de la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de jugements indéterminés}}{12 - (\text{non réponses} + \text{nsp})} \times 100$$

Cette formule montre que, comme nous l’avons fait précédemment pour les jugements de liaisons obligatoires, nous ôtons du dénominateur (12, qui correspond au nombre total de séquences à juger : six impliquant le mot1 *petit* et six impliquant le mot1 *gros*), les non réponses (17.3% des items<sup>115</sup>) et les réponses dans lesquelles l’enfant déclare qu’il ne sait pas – nsp – (8.1% des items<sup>116</sup>).

Nous présentons, dans le Tableau 21, la répartition des jugements indéterminés par tranche d’âge et par milieu social.

Tranche d’âge	Milieu social	Pourcentages moyens de jugements indéterminés	DS	N <sup>117</sup>
2-3 ans (2;3-3;2)	enfants de cadres	2.4%	4.7	5
	enfants d’ouvriers	5.2%	19.4	2
3-4 ans (3;3-4;0)	enfants de cadres	6.7%	12.3	7
	enfants d’ouvriers	2.9%	7.8	3
4-5 ans (4;1-5;0)	enfants de cadres	2.4%	8	4
	enfants d’ouvriers	2.8%	14.4	1
5-6 ans (5;1-6;0)	enfants de cadres	8.7%	21.3	5
	enfants d’ouvriers	0%	0	0

*Tableau 21 – Pourcentages moyens de jugements indéterminés selon l’âge et le milieu social*

Nous notons que ce sont les enfants de cadres qui, majoritairement, ont répondu que les deux séquences proposées (*liaison réalisée* versus *liaison non réalisée*) étaient acceptables (21 enfants de cadres contre 6 enfants d’ouvriers). Cependant, lorsqu’on s’attache à observer les taux de jugements indéterminés, nous constatons qu’à 2-3 ans et 4-5 ans, où le nombre d’enfants de cadres ayant admis les deux formes est supérieur au

<sup>115</sup> Les non réponses ont été relevées uniquement à 2-3 ans et à 3-4 ans.

<sup>116</sup> Les réponses dans lesquelles l’enfant déclare qu’il ne sait pas (nsp) ont été relevées à 2-3 ans, 3-4 ans et 4-5 ans.

<sup>117</sup> N correspond au nombre d’enfants ayant émis au moins une fois un jugement indéterminé.

nombre d'enfants d'ouvriers, les pourcentages de ce type de réponse chez les enfants de cadres sont inférieurs à ceux des enfants de d'ouvriers. Cette apparente contradiction s'explique par le fait que même si les enfants d'ouvriers sont peu nombreux à avoir donné cette réponse, ceux qui l'ont donnée l'ont fait plus fréquemment que les enfants de cadres. Par ailleurs, à 5-6 ans, les enfants d'ouvriers ne présentent plus de jugements indéterminés alors que 5 enfants de cadres en produisent encore.

L'interprétation de ces observations est assez périlleuse puisque la consigne proposée aux enfants ne laissait pas envisager cette réponse et, de fait, elle a pu dissuader certains d'entre eux de la formuler. Nous pouvons cependant faire l'hypothèse que les sujets qui ont jugé les deux séquences proposées (liaison facultative réalisée *versus* liaison non réalisée) comme toutes deux acceptables ont déjà une conscience de l'usage des liaisons facultatives que l'on pourrait interpréter comme les prémices d'une conscience des phénomènes de variation. Si cette hypothèse est exacte, il s'avèrerait alors que les enfants de cadres sont plus avancés que les enfants d'ouvriers sur la voie de cette prise de conscience.

### 3.2. Les jugements en faveur de la liaison facultative réalisée

Dans cette section, nous examinons les pourcentages de jugements favorisant la liaison facultative réalisée ; il s'agit des cas dans lesquels l'enfant dit que la peluche qui parle bien est celle qui réalise la liaison. Pour calculer ce pourcentage, nous avons appliqué la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de réponses en faveur de la liaison facultative réalisée}}{12 - (\text{non réponses} + \text{nsp})} \times 100$$

Le Tableau 22 présente les pourcentages de jugements en faveur de la liaison facultative réalisée dans chaque tranche d'âge et chaque milieu social.

	<b>2-3 ans</b> (2;3-3;2)	<b>3-4 ans</b> (3;3-4;0)	<b>4-5 ans</b> (4;1-5;0)	<b>5-6 ans</b> (5;1-6;0)	<b>Toutes tranches</b> <b>d'âge confondues</b>
<b>Enfants de cadres</b>	48.8% (20.2)	52.5% (16.8)	52.6% (21.7)	64% (26.3)	54.7% (22)
<b>Enfants d'ouvriers</b>	46% (16.3)	48.3% (19.8)	49.1% (17.2)	46.4% (18.4)	47.6% (17.7)
<b>Tous enfants confondus</b>	47.6% (18.4)	50.6% (18.1)	50.8% (19.5)	55.6% (24.3)	51.3% (20.4)

Tableau 22 – Pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison facultative réalisée selon l'âge et le milieu social (DS)

Comme nous l'avons fait lors des analyses sur les jugements en faveur de la liaison obligatoire juste, nous avons utilisé le test-t univarié afin de comparer les pourcentages de jugements en faveur de la liaison facultative réalisée à la valeur du hasard (50%). Ce test révèle que seules les performances des enfants de cadres à 5-6 ans (64%) s'écartent significativement de cette valeur aléatoire ( $t = 2.660$ ,  $p = 0.0137$ ). Les autres points de comparaison ne se distinguent pas du hasard ( $t \leq 0.746$ ,  $p \geq 0.3307$ ), les pourcentages avoisinant les 50%.

L'analyse de variance que nous avons effectuée indique uniquement un effet significatif du milieu social ( $F_{1,177} = 5.02$ ,  $p = 0.0262$ ). Aucun effet de l'âge ( $F_{3,177} = 0.93$ ,  $p = 0.4248$ ), ni d'interaction entre l'âge et le milieu ( $F_{3,177} = 1.24$ ,  $p = 0.2936$ ) n'a été détecté par notre analyse statistique.

Comme le montre le Tableau 22, toutes tranches d'âge confondues, les enfants de cadres émettent davantage de jugements en faveur des liaisons facultatives réalisées (54.7%) que les enfants d'ouvriers (47.6%). Par ailleurs, bien que l'interaction entre les facteurs âge et milieu social ne soit pas significative, les courbes présentées sur la Figure 13 suggèrent que les différences sociales se mettent en place essentiellement à 5-6 ans.

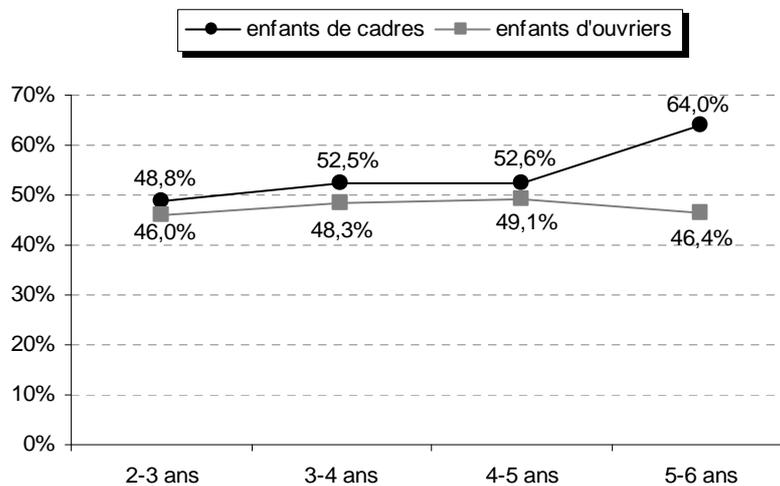


Figure 13 – Liaison facultative : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur de la liaison réalisée selon le milieu social entre 2 et 6 ans

Le test PLSD de Fisher, appliqué dans chaque tranche d'âge de notre échantillon, atteste d'une différence significative entre les performances des enfants des deux milieux à 5-6 ans ( $p = 0.0051$ ). Dans les trois premières tranches d'âges, les performances des deux groupes sont très proches, elles évoluent parallèlement.

Finalement, enfants de cadres et enfants d'ouvriers présentent une évaluation homogène des liaisons facultatives entre 2 et 4 ans et se différencient à partir de 5-6 ans.

#### **4. Jugements de liaisons obligatoires et de liaisons facultatives : extension du modèle d'acquisition**

Les résultats sur l'évaluation des liaisons obligatoires et facultatives pointent plusieurs faits. Premièrement, les pourcentages de jugements en faveur de la liaison obligatoire juste sont plus importants que ceux favorisant la liaison facultative réalisée juste (tous enfants et toutes tranches d'âges confondues : 67.9% *versus* 51.3%). Ce résultat n'est pas surprenant puisque pour les liaisons obligatoires, une seule forme est rencontrée dans l'input (la réalisation juste) alors que pour les liaisons facultatives, deux formes sont rencontrées (la liaison réalisée juste et la liaison non réalisée). Deuxièmement, tandis que pour les liaisons obligatoires, des différences sociales transitoires apparaissent au cours du développement (à 4-5 ans), de telles différences se manifestent seulement à partir de 5-6 ans pour les liaisons facultatives. En outre, pour les liaisons facultatives, nous avons remarqué que certains enfants, surtout les enfants de cadres, semblaient avoir conscience de la coexistence des deux formes, puisqu'ils ont jugé favorablement les deux variantes (liaison facultative réalisée juste et liaison facultative non réalisée).

Contrairement à ce que laissait prévoir le principe de l'évaluation uniforme (Labov, 2001a), les jugements enfantins sur les liaisons facultatives ne sont pas homogènes. En effet, dès que les performances des enfants de cadres s'éloignent de la valeur aléatoire du hasard (c'est-à-dire à 5-6 ans), nous notons une différence significative entre les jugements des enfants des deux milieux. Ce résultat va donc à l'encontre de l'idée selon laquelle les jugements sont pilotés par la norme de la *speech community*. Nous avançons donc, que chez l'enfant, les jugements seraient influencés par la fréquence des rencontres avec certaines séquences dans l'input. Ainsi, une plus grande familiarité avec certaines séquences conduirait à les évaluer plus favorablement.

Le scénario développemental d'acquisition de la liaison, développé par Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) pour la production, peut rendre compte des différences sociales transitoires observées sur les jugements de liaisons obligatoires. En effet, si l'on considère que la capacité à distinguer les séquences liaisonnées correctes ([œ̃nɑʁbʁ]) des séquences erronées ([œ̃zɑʁbʁ]) est fondée sur la référence à des

groupes nominaux mémorisés ou sur la mobilisation de schémas de type *un* + /nX/ ou *des* + /zX/, il est attendu que les jugements soient sensibles à la quantité de discours entendu. Les enfants de cadres, recevant davantage d'input, mémoriseraient une quantité de séquences mot1-mot2 nécessaire à l'émergence d'un schéma spécifié avant les enfants d'ouvriers, ce qui leur permettrait de formuler des jugements corrects plus tôt. Chez les enfants d'ouvriers, cette quantité "suffisante" de séquences mot1-mot2 entendues et mémorisées serait atteinte un an plus tard, ce qui explique les différences sociales observées à 4-5 ans et l'homogénéité des jugements entre enfants de milieux différents à 5-6 ans.

Concernant la liaison facultative, l'interprétation diffère légèrement puisque, quel que soit le milieu, deux variantes – liaison réalisée juste et liaison non réalisée – coexistent dans l'environnement. La concurrence de deux formes dans l'input ralentirait la formation de schémas de type *petit* + /tX/ ou *gros* + /zX/ même si, dans le milieu cadre, l'input est plus dense et les liaisons facultatives davantage réalisées que dans le milieu ouvrier. Finalement, les enfants de cadres disposeraient de la quantité nécessaire de séquences liaisonnées mot1-mot2 avant les enfants d'ouvriers, mais plus tard que pour les liaisons obligatoires, ce qui conduirait aux différences sociales observées sur les jugements de liaisons facultatives à 5-6 ans. Nous postulons donc que ce sont les mêmes mécanismes – la mémorisation de séquences et la généralisation à partir de ce matériel – qui rendent compte de nos résultats sur la production et l'évaluation. Toutefois, en ce qui concerne l'évaluation, une autre variable pourrait accentuer les différences sociales. Il s'agit de la capacité métaphonologique, définie par Gombert (1990: 29) comme la « capacité d'identifier les composants phonologiques des unités linguistiques et de les manipuler de façon délibérée »<sup>118</sup>. En effet, les travaux de Zorman (1999), chez des enfants de grande section de maternelle, ont montré que le développement de ces capacités était relié au niveau d'études de la mère. Puisque le jugement d'acceptabilité implique la possibilité d'un accès conscient aux liens entre

---

<sup>118</sup> Soulignons que Gombert (1990) établit une sous-catégorisation plus fine en opposant "habileté" et "capacité" métaphonologiques. L'habileté métaphonologique serait, selon l'auteur, appliquée plus ou moins automatiquement, sans réflexion, ni conscience délibérée de la part du sujet tandis que la capacité métaphonologique résulterait d'un traitement conscient et délibéré. Comme le concède Gombert lui-même, il est difficile de mettre en évidence le caractère conscient d'une activité mentale. De la même façon, la non-explicitation d'une activité mentale par le sujet n'implique pas forcément la non conscience. Devant cette indétermination quant au statut de la conscience lors de la réalisation de la tâche, nous avons choisi de conserver le terme de capacité métaphonologique, sans préjuger du caractère conscient ou non du traitement opéré.

mot1 et mot2, il est attendu que cette tâche soit mieux réussie par les enfants de cadres. Ce dernier facteur pourrait alors converger avec l'influence fréquentielle pour aboutir aux différences sociales relevées.

## CHAPITRE 6. Mise en relation des productions et des jugements

À partir de nos précédents résultats, nous avons souhaité mettre en perspective la production et l'évaluation enfantines des liaisons. En effet, la question ici est d'examiner si la capacité à produire et celle à porter un jugement d'acceptabilité se développent de manière concomitante ou bien si elles se développent séparément, notamment par une avance de l'évaluation sur la production, comme le suggère Labov (1964).

Dans les sections suivantes, nous considérerons donc simultanément la production et l'évaluation des liaisons obligatoires, puis la production et l'évaluation des liaisons facultatives. Afin de faciliter la comparaison entre production et évaluation, nous décrivons l'avancée des progrès des enfants dans ces deux tâches en regroupant les milieux sociaux.

### 1. Mise en relation des productions et des jugements de liaisons obligatoires

Les résultats sur la production des liaisons obligatoires réalisées justes ont montré que les performances des enfants affichent une progression significative entre 2-3 ans et 3-4 ans (pour rappel,  $p < 0.0001$ ) ainsi qu'entre 4-5 ans et 5-6 ans (pour rappel,  $p = 0.0009$ ). Pour les jugements, aucun progrès significatif n'est constaté entre 2-3 ans et 3-4 ans ( $p = 0.5185$ ). Les progrès débutent entre 3-4 ans et 4-5 ans (pour rappel,  $p < 0.0001$ ) et se poursuivent entre 4-5 ans et 5-6 ans (pour rappel,  $p = 0.0003$ ) (cf. Tableau 23).

	<b>2-3 ans</b> (2;3-3;2)	<b>3-4 ans</b> (3;3-4;0)	<b>4-5 ans</b> (4;1-5;0)	<b>5-6 ans</b> (5;1-6;0)
<b>Production de liaisons obligatoires réalisées justes</b>	48.5% (33.7)	67.8% (28.1)	74.1% (27.4)	91.3% (13.9)
<b>Jugement en faveur des liaisons obligatoires réalisées justes</b>	52.7% (16.3)	55.6% (18)	71.8% (22.7)	87.1% (20.3)

Tableau 23 – Progression en production et en jugement de liaisons obligatoires réalisées justes selon l'âge (DS)

Ainsi, les progrès en production commencent dès la transition entre la première tranche d'âge et la seconde (entre 2-3 ans et 3-4 ans) alors que les jugements stagnent pendant les deux premières tranches d'âge et progressent plus tardivement. Il apparaît donc, qu'entre 2 et 4 ans, la dynamique développementale est plus marquée en production qu'en jugement. Finalement, le décalage entre production et jugement pourrait découler du retard des capacités métaphonologiques sur l'habileté à produire le langage (Gombert, 1990), si on admet toutefois qu'une tâche de jugement implique une composante métaphonologique. Dans ce cas, les connaissances linguistiques – c'est-à-dire, les schémas et les séquences mémorisées qui les sous-tendent – seraient d'abord opérationnelles pour une tâche de production et leur mise en œuvre dans une tâche de jugement d'acceptabilité serait plus tardive (Chevrot, Nardy, Barbu & Fayol, 2007b).

## 2. Mise en relation des productions et des jugements de liaisons facultatives

Les résultats que nous avons présentés sur la production des liaisons facultatives réalisées justes et ceux sur les jugements en faveur de la liaison facultative réalisée montrent une augmentation des performances entre 2 et 6 ans (*cf.* Tableau 24).

	<b>2-3 ans</b> <b>(2;3-3;2)</b>	<b>3-4 ans</b> <b>(3;3-4;0)</b>	<b>4-5 ans</b> <b>(4;1-5;0)</b>	<b>5-6 ans</b> <b>(5;1-6;0)</b>
<b>Production de liaisons facultatives réalisées justes</b>	17.9% (17.8)	22.1% (22.2)	22.1% (28.5)	31.3% (30.6)
<b>Jugement en faveur des liaisons facultatives réalisées</b>	47.6% (18.4)	50.6% (18.1)	50.8% (19.5)	55.6% (24.3)

*Tableau 24 – Progression en production et en jugement de liaisons facultatives réalisées selon l'âge (DS)*

Les analyses de variance menées sur la production d'une part, et sur le jugement d'autre part, ne donnent pas comme significative l'augmentation des performances entre 2 et 6 ans et nous contraignent donc à ne pas pousser plus avant les investigations statistiques. En restant à un niveau purement descriptif, il nous semble néanmoins intéressant de discuter les pourcentages présentés dans le Tableau 24. En effet, nous observons que dans les tranches d'âges intermédiaires (3-4 ans et 4-5 ans), les pourcentages de production (22.1% et 22.1%) et ceux de jugement (50.6% et 50.8%) sont stables alors qu'ils sont plus limités à 2-3 ans et plus importants à 5-6 ans. Malgré l'apparente similarité des progressions, l'absence d'effet significatif de l'âge sur l'ensemble de la population, aussi bien en jugement de liaisons facultatives qu'en

production de liaisons facultatives réalisées justes, ne nous permet pas d'affirmer que ces deux capacités évoluent de manière parallèle.

### 3. Discussion

La mise en perspective des performances enfantines en production et jugement de liaisons obligatoires révèle un décalage entre la dynamique développementale pilotant la production et celle guidant le jugement : nos résultats suggèrent une avance de la production sur l'évaluation. En ce qui concerne les liaisons facultatives, nous nous garderons de tirer des conclusions générales, puisque aucune tendance nette n'a émergé de nos analyses.

Le scénario développemental basé sur l'usage de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) suggère que la familiarité avec certaines séquences mot1-mot2 favorise l'abstraction de schémas permettant des productions enfantines conformes à celles de l'adulte. Si, comme nous l'avons avancé, la familiarité avec des séquences mot1-mot2 guide aussi l'évaluation des liaisons obligatoires, alors il est attendu que la production et le jugement suivent la même trajectoire développementale en évoluant à la même vitesse. Or, nos résultats sur les liaisons obligatoires montrent que la capacité à produire précède la capacité à porter un jugement d'acceptabilité, ce qui conduit à penser que, outre la familiarité avec certaines formes, d'autres habiletés entrent en jeu. Nous avons donc élaboré un schéma (*cf.* Figure 14) permettant d'expliquer comment les effets de fréquence, qui s'exercent de façon constante et précoce dans l'environnement langagier, peuvent conduire au décalage observé en production et en jugement de liaisons obligatoires.

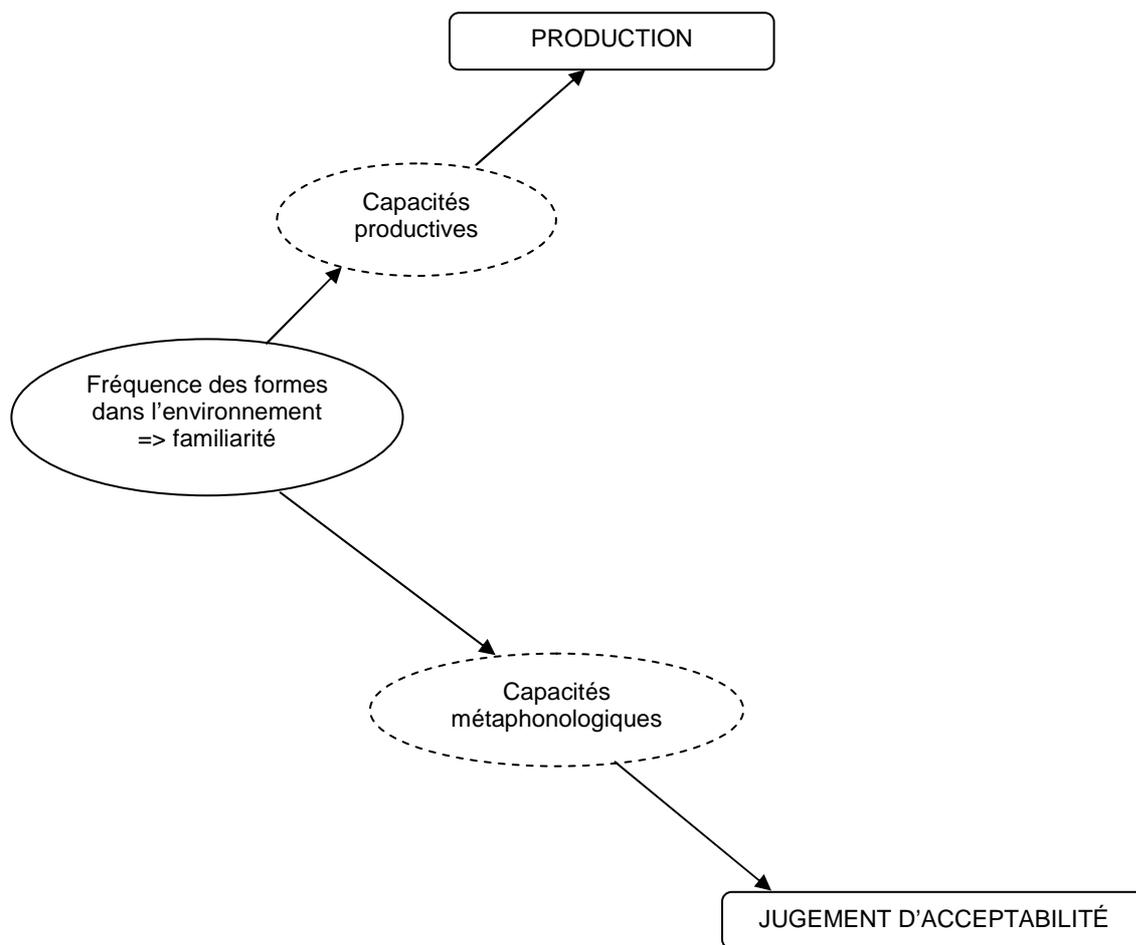


Figure 14 – Effets de fréquence et décalage entre production et jugement de liaisons obligatoires

Comme l'illustre la Figure 14, notre idée est que la fréquence élevée de certaines formes perçues dans l'environnement les rend familières. Plus particulièrement, dans le cas des liaisons obligatoires, les enfants de cadres, davantage exposés aux séquences mot1-mot2, apprendraient ces "collocations" entre deux éléments lexicaux avant les enfants d'ouvriers. À partir de cette base de données construite à partir d'influences fréquentielles, deux types de capacités entrent en jeu pour produire ou pour émettre un jugement d'acceptabilité : les capacités productives, par le biais du développement du système de production et les capacités métalinguistiques, dans ce cas précis, les capacités métaphonologiques. Ces deux capacités ne se développeraient pas au même rythme : les capacités productives seraient opérationnelles avant les capacités métaphonologiques, ce qui explique le décalage observé au profit de la production. La connaissance linguistique des séquences mot1-mot2 serait donc d'abord exploitée par les mécanismes de production, et ensuite par les processus métaphonologiques.

En outre, notre conception rejoint le *Representational Redescription Model* de Karmiloff-Smith (1992) qui postule que l'une des spécificités de l'homme est de prendre ses propres connaissances comme objet d'élaboration cognitive. En ce sens, cette auteure avance que les capacités métalinguistiques se développent à partir des savoir-faire de base. Ce même point de vue est également partagé par Gombert (1990) qui a proposé un modèle du développement métalinguistique chez l'enfant. Ce dernier avance que :

Ne pourra être maîtrisé consciemment que ce qui l'est préalablement au niveau fonctionnel (Gombert, 1990: 247).

Ainsi, selon cet auteur, l'acquisition des premières habiletés linguistiques en production est le pré-requis pour une prise de conscience "méta" des faits langagiers.

Dans le cas des liaisons obligatoires, plus l'enfant généralise de schémas abstraits, plus il est performant dans ses productions et plus l'accès à sa connaissance métalinguistique est facilité. Autrement dit, le développement des capacités métalinguistiques serait dépendant du développement des capacités productives, ce qui explique le décalage observé entre production et jugement au profit de la production.

Il est enfin intéressant de mettre en perspective le décalage entre production et évaluation avec les décalages observés par de nombreuses études entre verbalisation et comportement durant le développement. Par exemple, il a été montré que des enfants de 3-4 ans sont capables de rendre compte verbalement d'une règle nouvellement apprise (par exemple, trier des cartes en fonction de leur couleur) alors qu'ils ne sont pas capables de la mettre en œuvre (ils continuent de trier les cartes suivant une règle apprise précédemment ; par exemple, ils trient les cartes en fonction de leur forme) (Zelazo, Frye & Rapus, 1996). S'agissant de la résolution de problèmes mathématiques, Perry, Church & Goldin-Meadow (1988) observent que les gestes d'enfants de 9-11 ans attestent davantage de leur compréhension du problème que leurs explications verbales. Ces deux études, qui établissent une dissociation entre les réponses dites comportementales et les réponses verbales, divergent toutefois quant à leurs conclusions : la première indique que l'énonciation verbale révèle les connaissances alors que la seconde suggère que la mise en œuvre des connaissances se manifeste d'abord dans le comportement (en l'occurrence ici, les gestes) plutôt que dans la verbalisation.



## CHAPITRE 7. Discussion générale

À partir de l'ensemble de nos résultats, nous avons mis à l'épreuve les principes des théories basées sur l'usage afin de tester leur capacité à rendre compte de différences sociales qui apparaissent sur les productions et les jugements. Plus précisément, nous proposerons une version étendue du modèle développemental d'acquisition de la liaison obligatoire de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) rendant compte des différences sociales précoces que nous avons observées. Nous proposerons également un modèle développemental de l'acquisition des liaisons facultatives expliquant le processus d'apprentissage différencié que nous avons mis au jour. De plus, nous confronterons nos observations chez l'enfant à des principes sociolinguistiques validés à partir d'enquêtes menées auprès d'adultes. Enfin, nous mettrons en perspective nos résultats sur l'acquisition d'une variable sociolinguistique – la liaison facultative – avec les études antérieures (*cf.* chapitre 1 de la première partie).

### 1. Extension du modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires basé sur l'usage

Parmi les objectifs de notre travail, l'un était de tester la capacité du modèle développemental d'acquisition de la liaison obligatoire en contexte "déterminant + nom", de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse), à rendre compte des différences opposant des enfants d'origines sociales différentes. Un autre était de tester sa capacité à rendre compte de nos résultats sur les jugements d'acceptabilité.

#### 1.1. Résumé des résultats sur les productions et les jugements de liaisons obligatoires

Nos résultats sur les productions enfantines ont montré que, précocement, les productions de liaisons obligatoires justes sont socialement stratifiées. À 2-3 ans, tandis que les enfants d'ouvriers produisent 25.2% de ces liaisons, les enfants de cadres en produisent plus du double (67.5%). Puis, au fil du développement, les performances des enfants des deux milieux augmentent et à 5-6 ans ces différences s'amoindrissent, puisque les enfants des deux milieux produisent une proportion équivalente de liaisons

obligatoires justes (85.9% pour les enfants d'ouvriers et 96.3% pour les enfants de cadres). En outre, nos analyses sur l'évolution différentielle des productions enfantines en fonction du milieu ont révélé un profil d'acquisition similaire dans les deux milieux avec toutefois une avance d'un an au profit des enfants de cadres. Entre 2 et 6 ans, du fait de leur renforcement dans l'input, les liaisons obligatoires réalisées justes augmentent. Les formes non rencontrées dans l'input – les erreurs par omissions et les erreurs par remplacement –, du fait de leur absence dans le discours adulte, tendent quant à elles à disparaître.

En ce qui concerne les jugements d'acceptabilité valorisant la liaison obligatoire réalisée juste, nous avons vu qu'ils étaient proches du hasard entre 2 et 4 ans (les performances avoisinent 50% dans les deux milieux) et qu'à 4-5 ans, les performances des enfants de cadres se distinguent nettement de celles des enfants d'ouvriers (80.9% *versus* 62.7%). À 5-6 ans, ces différences disparaissent et les performances atteignent presque 90%.

Dans la section suivante, nous proposons une interprétation générale de nos résultats sur les productions et les jugements de liaisons obligatoires dans le cadre des deux étapes développementales du scénario basé sur l'usage initié par Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse).

## **1.2. Modèle développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires étendu**

Dans cette section, nous illustrons les deux étapes développementales en prenant comme exemple les séquences mot1-mot2 impliquant le déterminant *un*. Rappelons toutefois que la fréquence des séquences mot1-mot2, dans lesquelles un mot1 particulier est suivi d'un mot2, est déterminante quant à la vitesse d'abstraction des schémas généraux et spécifiés.

Étape 1 : abstraction d'un schéma général autour du déterminant (cf. Figure 15)

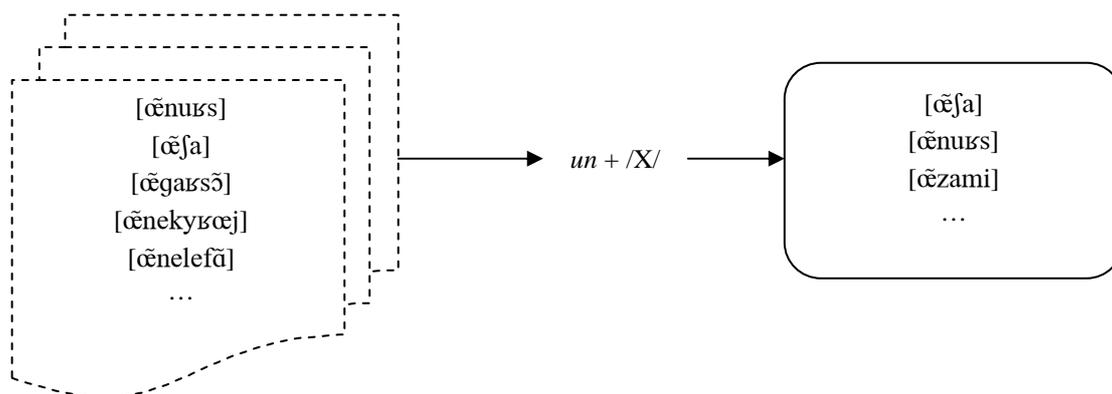


Figure 15 – Première étape du modèle développemental d'acquisition de la liaison obligatoire

À partir des séquences mot1-mot2 "déterminant + nom" perçues dans l'input et mémorisées par l'enfant (cf. encadré en pointillés à gauche de la Figure 15), un schéma général de type *un + /X/* émerge. Ce schéma permet de produire des séquences conformes à la cible adulte telles que *un + mot à consonne initiale* ([œʃa]) et *un + variante de mot2 en /n/ initial* ([œnuʁs]). Cependant, ce schéma permet aussi de produire des liaisons obligatoires erronées ([œzami]) car il ne spécifie pas la nature de la consonne de liaison (cf. encadré à droite de la Figure 15). Par ailleurs, puisque la fréquence des formes rencontrées dans l'environnement est un facteur de l'émergence des schémas (Tomasello, 2003), il est attendu que les enfants de cadres, qui perçoivent davantage de discours adulte – et donc davantage de séquences mot1-mot2 – construisent un schéma général autour du déterminant avant les enfants d'ouvriers, moins exposés à l'input adulte.

Étape 2 : abstraction d'un schéma spécifié à partir de l'accumulation des formes rencontrées dans l'input et mémorisées par l'enfant (cf. Figure 16)

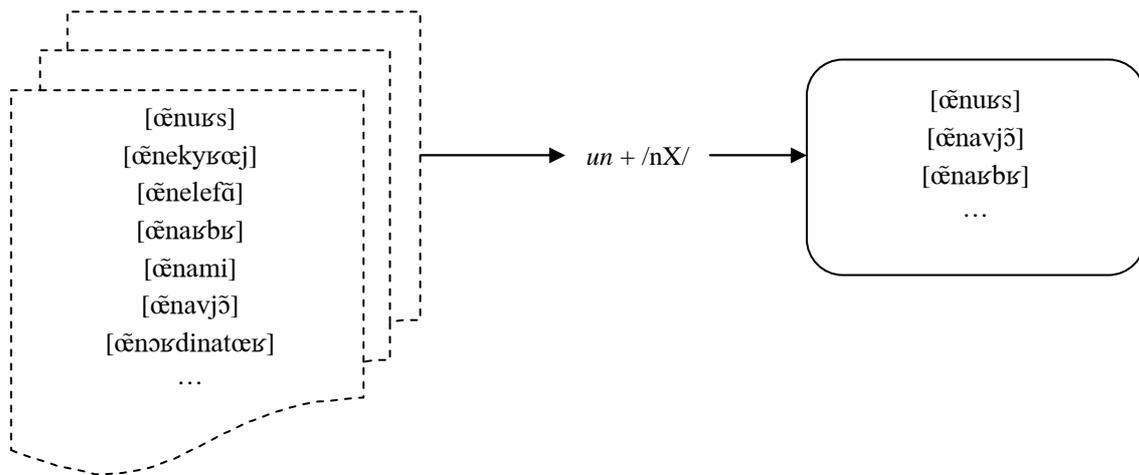


Figure 16 – Deuxième étape du modèle développemental d'acquisition de la liaison obligatoire

Du fait de l'accumulation des séquences mot1-mot2 liaisonnées mémorisées par l'enfant (cf. encadré en pointillés à gauche de la Figure 16), ce dernier généraliserait le lien qui unit un mot1 particulier à une classe d'exemplaires de mots2 en construisant un schéma spécifié de type *un + /nX/*. Ce schéma, qui indique que la variante de mot2 est en /n/ initial, permet donc de produire des séquences mot1-mot2 liaisonnées conformes à la cible adulte (cf. encadré à droite de la Figure 16). Par ailleurs, plus un enfant perçoit et mémorise de séquences mot1-mot2 liaisonnées, plus l'émergence du schéma spécifié sera précoce. Les enfants de cadres construisent et utilisent donc plus précocement que les enfants d'ouvriers des schémas de ce type du fait de la quantité d'input plus importante que leur offre leur milieu, ce qui explique les différences sociales précoces observées parmi les jeunes enfants de notre échantillon. Précisons enfin que le schéma général ne disparaît pas puisqu'il est activé pour produire des séquences de type *un + mot* à consonne initiale ainsi que des erreurs résiduelles, comme les omissions ou les remplacements de la consonne de liaison.

Le modèle de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse) peut également rendre compte de nos résultats sur les jugements de liaisons obligatoires. Si l'acceptabilité d'une séquence mot1-mot2 liaisonnée dépend de sa familiarité alors il est attendu que les enfants de cadres, exposés à un input plus important, réussissent mieux ce type de tâche que les enfants d'ouvriers. En outre, du fait d'un input plus dense, les

enfants de cadres sont capables d'abstraire avant les autres un schéma spécifié de type *un + /nX/*, schéma qu'ils pourraient convoquer lors de l'évaluation.

## **2. Un modèle développemental de l'acquisition des liaisons facultatives basé sur l'usage**

Sur la base du scénario développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires en contexte "déterminant + nom", nous pouvons proposer un modèle en deux étapes rendant compte de l'acquisition des liaisons facultatives.

### **2.1. Résumé des résultats sur les productions et les jugements de liaisons facultatives**

Comme c'est le cas chez le locuteur adulte, nos résultats ont montré que l'acquisition et l'usage des liaisons facultatives réalisées justes dépendaient du milieu social d'origine des enfants. Plus précisément, alors qu'à 2-3 ans les productions des enfants de cadres et d'ouvriers sont proches (20% pour les premiers contre 15.3% pour les seconds), elles se mettent à diverger dans les tranches d'âges suivantes et sont nettement différentes à 5-6 ans, tranche d'âge dans laquelle les enfants de cadres réalisent deux fois plus ces liaisons que les enfants d'ouvriers (40.7% *versus* 21.1%). Par ailleurs, l'observation conjointe des différents types de productions enfantines dans chacun des deux milieux a révélé deux profils développementaux différents. Chez les enfants d'ouvriers, tandis que les productions de liaisons réalisées justes demeurent relativement stables entre 2 et 6 ans (15.3% à 2-3 ans et 21.1% à 5-6 ans), les productions de liaisons non réalisées augmentent, surtout entre 4-5 ans et 5-6 ans (42% à 4-5 ans et 70.1% à 5-6 ans). En effet, dans leur environnement social, ces enfants entendent davantage de liaisons non réalisées ; elles sont donc davantage renforcées et donc davantage produites. Du côté des enfants de cadres, nous avons constaté une évolution quasi parallèle, caractérisée par une augmentation des performances, entre 2 et 6 ans, des taux de liaisons facultatives réalisées justes et des liaisons facultatives non réalisées. À 5-6 ans, les enfants de ce milieu produisent 40.7% de liaisons facultatives réalisées et 52.7% de non réalisées. Dans leur milieu, les enfants de cadres perçoivent plus de liaisons facultatives réalisées que les enfants de milieu ouvrier, mais ils entendent aussi des liaisons facultatives non réalisées puisque ces dernières sont majoritaires dans le discours adulte. Ainsi, du fait du renforcement des deux formes

dans l'input (liaison réalisée et liaison non réalisée), ils produisent dans des proportions équivalentes les deux variantes. Enfin, notons que les erreurs par remplacement tendent à disparaître au fil du développement pour les deux groupes d'enfants puisqu'elles ne sont pas rencontrées dans l'input.

En ce qui concerne les jugements d'acceptabilité en faveur de la liaison facultative réalisée, et comme nous l'avons noté pour les productions de ce type de liaison, nous remarquons que les performances des enfants des deux milieux divergent à 5-6 ans : les enfants de cadres évaluant plus favorablement cette variante et la produisant davantage que les enfants d'ouvriers. Avant cet âge, les performances enfantines sont proches de 50% et relèvent du hasard.

Dans la section suivante, nous proposons un scénario développemental de l'acquisition des liaisons facultatives basé sur l'usage, élaboré à partir du modèle de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse).

## 2.2. Modèle développemental de l'acquisition des liaisons facultatives

Nous illustrons notre modèle développemental de l'acquisition des liaisons facultatives en contexte "adjectif + nom" avec l'adjectif *gros*.

Étape 1 : abstraction d'un schéma général autour de l'adjectif (*cf.* Figure 17)

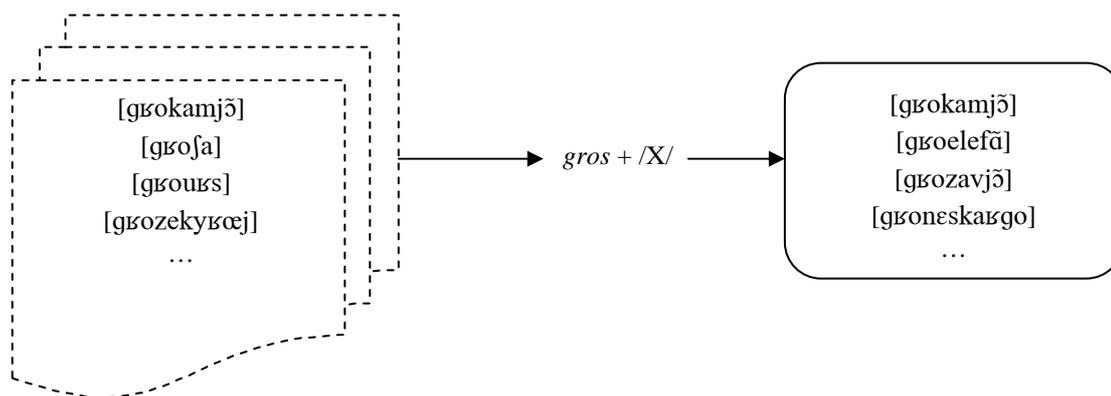


Figure 17 – Première étape du modèle développemental d'acquisition de la liaison facultative

À partir des séquences mot1-mot2 "adjectif + nom" perçues dans l'input et mémorisées par l'enfant (*cf.* encadré en pointillés à gauche de la Figure 17), un schéma général de type *gros + /X/* émerge. Ce schéma permet de produire des séquences conformes à la cible adulte telles que *gros + mot à consonne initiale* ([gʁokamjɔ̃]), *gros + mot à voyelle initiale*, séquence dans laquelle la liaison facultative n'est pas réalisée ([gʁoelefã]), *gros + variante de mot2 en /z/ initial*, séquence dans laquelle la liaison facultative est réalisée ([gʁozavjɔ̃]). Ce schéma général fait également produire des erreurs par exemple, ([gʁoneskaʁgo]) car il ne spécifie pas la nature de la consonne de liaison.

Étape 2 : abstraction de deux schémas spécifiés à partir de l'accumulation des formes rencontrées dans l'input et mémorisées par l'enfant (cf. Figure 17)

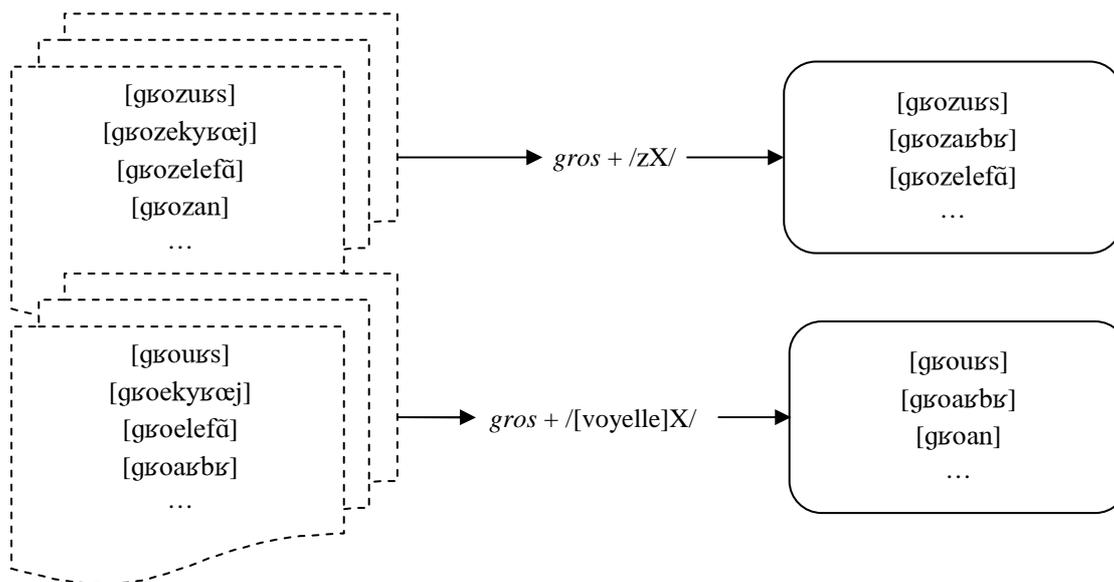


Figure 18 – Deuxième étape du modèle développemental d'acquisition de la liaison facultative

Tous les enfants, quel que soit leur milieu d'origine, entendent des liaisons facultatives réalisées et des liaisons facultatives non réalisées (cf. encadrés en pointillés à gauche de la Figure 17). Une fois qu'ils ont accumulé et mémorisé une quantité suffisante de séquences mot1-mot2 liaisonnées et non liaisonnées, ils généraliseraient le lien qui unit un mot1 particulier à une classe d'exemplaires de mots2. Une fois mémorisée une quantité nécessaire de séquences mot1-mot2 dans lesquelles la liaison facultative est réalisée, les enfants élaboreraient un schéma spécifié de type *gros + /zX/* leur permettant de réaliser correctement les liaisons facultatives après un adjectif particulier (cf. encadré en haut à droite de la Figure 17). En ce qui concerne les liaisons facultatives non réalisées, le processus est le même : une fois mémorisée la quantité nécessaire de séquences mot1-mot2 non liaisonnées, les enfants généraliseraient un schéma spécifié de type *gros + /[voyelle]X/* qui précise que le mot2 est à voyelle initiale. Ce schéma permet donc de ne pas réaliser les liaisons facultatives après un adjectif spécifique (cf. encadré en bas à droite de la Figure 17). Précisons que ces deux schémas peuvent émerger en même temps ou bien de manière indépendante au cours du développement ; c'est la fréquence de chacun des types de séquences dans l'input qui va déterminer cette simultanéité ou ce décalage. Bien qu'à un certain moment du développement, tous les enfants possèdent les deux schémas, en fonction des séquences mot1-mot2 rencontrées, un schéma sera plus productif que l'autre, ce qui mène aux

différences sociales observées. En effet, les enfants de cadres ont davantage d'occasions de renforcer le schéma spécifié indiquant la consonne de liaison (*gros* + /zX/) que les enfants d'ouvriers qui renforceront davantage un schéma spécifié de type *gros* + /[voyelle]X/. Le schéma général quant à lui ne disparaît pas puisqu'il sera activé pour produire des séquences de type *gros* + mot à consonne initiale.

Nous pouvons également souligner la capacité de notre modèle à rendre compte de l'évaluation des liaisons facultatives, bien que des recherches ultérieures soient nécessaires pour le confirmer. En effet, si la familiarité avec les séquences mot1-mot2 est au centre du processus d'évaluation, alors il est attendu – et nous l'avons observé – que les enfants issus d'un milieu favorisé, dans lequel l'input est plus dense et les liaisons facultatives sont davantage réalisées, réussissent mieux cette tâche que les enfants d'ouvriers.

### 3. Et les principes sociolinguistiques ?

Nous avons fondé l'interprétation de nos données sur des principes issus du domaine psycholinguistique et plus précisément, sur les principes qui fondent les théories basées sur l'usage (primauté de l'input et de l'effet de la fréquence et généralisation inductive de schémas à partir des séquences mémorisées). Nous confronterons également ici nos résultats à des principes sociolinguistiques, établis à partir d'enquêtes auprès d'adultes, afin d'estimer leur capacité à rendre compte de nos résultats chez le jeune enfant (Nardy & Barbu, 2006).

Le principe de densité, émis par Bloomfield (1933) et réactualisé par Labov (2001a), postule que :

[...] the more often people talk to each other, the more similar their speech will be (Labov, 2001a: 228).

Ainsi, les patrons de variation observés à l'intérieur d'une même communauté résulteraient mécaniquement de la densité des interactions entre les individus. Les liaisons facultatives étant davantage réalisées dans les milieux favorisés, il est attendu que les enfants évoluant dans ce milieu en produisent plus que les enfants issus d'un milieu moins favorisé. Ce principe se trouve confirmé par nos données enfantines qui montrent qu'à 5-6 ans, les enfants de cadres, conformément aux adultes de leur entourage, réalisent plus ces liaisons que les enfants d'ouvriers. En outre, les enfants

d'ouvriers, comme les adultes de leur milieu, produisent plus souvent des liaisons facultatives non réalisées.

En ce qui concerne les jugements, le principe de l'évaluation uniforme (Labov, 2001a), qui prédit une évaluation partagée dans toutes les strates sociales, est infirmé par nos résultats. En effet, nous avons vu que, comme pour la production, l'évaluation infantine différerait selon le milieu social d'origine à 5-6 ans.

Au sujet de la liaison obligatoire, le cadre sociolinguistique ne prédit aucune différence entre des enfants d'origines sociales différentes ni pour la production, ni pour l'évaluation, puisque cette forme est invariante dans le discours adulte quels que soient le milieu social et la situation de communication. Cette prédiction n'est pas vérifiée par nos résultats puisqu'en production, comme en jugement, nous avons constaté des différences sociales.

Seul le principe de densité (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a) semble s'appliquer à nos données enfantines. Finalement, et comme nous l'avons déjà suggéré (Nardy & Barbu, 2006) :

Studying the density of interactions is another way of studying frequency and familiarity effects (Nardy & Barbu, 2006: 151).

Le principe de densité est donc une interprétation compatible avec celle fournie par l'approche basée sur l'usage qui met l'accent sur l'importance des effets de fréquence lors du processus d'acquisition.

Le principe de l'évaluation uniforme échoue à rendre compte des différences sociales observées sur l'évaluation des liaisons facultatives. Nos résultats suggèrent plutôt qu'un certain temps d'exposition aux usages et aux représentations normatives est nécessaire afin qu'émergent des évaluations partagées. Labov (2001a) envisage d'ailleurs ce point de vue :

If the dominant prestige norms are concerned, one can expect to find the rate of acquisition to be socially stratified (Labov, 2001a: 215).

Finalement, la question que posent les cadres sociolinguistique et psycholinguistique est de savoir si l'évaluation repose sur la connaissance d'une norme, partagée par tous, ou bien si elle résulte de la familiarité avec certaines formes linguistiques. Notre idée est que, précocement, les enfants jugeraient en fonction de leur familiarité avec les traits linguistiques. Ensuite, l'entrée en cours préparatoire (vers l'âge de 6 ans), avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, inculquerait à tous les

enfants la norme en vigueur dans l'institution scolaire et ces derniers évalueraient uniformément les variantes sociolinguistiques comme le suggère l'expérimentation menée par Chevrot (1991), qui note que la présence de la transcription orthographique des énoncés contenant le /R/ post-consonantique final, lors de l'épreuve de jugement, suscite des jugements conformes à la norme chez des enfants de 10-12 ans.

#### **4. L'acquisition d'une variable sociolinguistique : mise en perspective des résultats avec les recherches antérieures**

Dans la partie théorique (*cf.* chapitre 1 de la première partie), nous avons passé en revue la littérature sur la variation sociolinguistique chez l'enfant. À partir de la confrontation de différents travaux, nous avons pu dégager l'âge le plus précoce auquel se manifeste l'effet de certains facteurs extralinguistiques, poser des questions théoriques et tenter d'y répondre, lorsque les tendances relevées par les auteurs étaient suffisamment claires et convergentes. Dans cette section, nous confrontons nos résultats sur l'acquisition de la liaison facultative aux travaux antérieurs menés sur des variables sociolinguistiques.

En ce qui concerne l'effet du milieu social sur les productions de variables sociolinguistiques, nous avons vu qu'il se manifeste très précocement, dès 3 ans (Chabanal, 2003 ; Díaz-Campos, 2005) et qu'il se maintient durant toute la période de l'enfance. Les résultats convergents des études présentées nous ont alors conduite à suggérer que les différences sociales ne se créaient pas dans le cours du développement mais étaient au contraire héritées précocement du milieu d'origine. Nos observations, sur une cohorte de 185 enfants âgés de 2 à 6 ans, nuancent cette interprétation. D'une part, nous notons un effet significatif du milieu social entre 2 et 6 ans. D'autre part, l'examen des productions enfantines dans chaque tranche d'âge révèle que ces différences s'accroissent au fil du développement pour devenir très importantes à 5-6 ans, tranche d'âge dans laquelle les enfants de cadres produisent deux fois plus de liaisons facultatives réalisées justes que les enfants d'ouvriers (40.7% versus 21.1%). Dans le cas des liaisons facultatives, bien que les différences sociales soient héritées du milieu, elles s'accroissent au fil du développement du fait d'une exposition prolongée aux usages en vigueur dans les groupes sociaux.

En ce qui concerne l'effet de l'âge sur les usages sociolinguistiques enfantins, nous avons dégagé deux tendances parmi les études que nous avons recensées. En dessous de l'âge de 4 ans, soit les taux de variantes standard restent stables, soit ils diminuent. Au-delà de 4 ans et jusqu'à 10 ans, les taux de variantes standard augmentent en situation formelle. Nous avons alors fait l'hypothèse que l'entrée dans le système scolaire avait un impact sur les productions de variantes standard en situation formelle. Nos résultats sur la liaison facultative réalisée juste ne suivent pas cette tendance et n'indiquent aucun effet de l'âge entre 2 et 6 ans. Néanmoins, nous relevons un tel impact sur les non-réalisations. Plus précisément, conformément aux recherches ayant mis au jour un effet de l'âge sur les productions de variantes non standard en dessous de 4 ans (Chabanal, 2004 ; Smith *et al.*, 2007), nous notons une progression des taux de liaisons facultatives non réalisées chez les enfants de cadres. Chez les enfants d'ouvriers, cette progression s'effectue à partir de 4 ans. Nous faisons ici l'hypothèse que, du fait de leur plus grande fréquence dans l'input<sup>119</sup>, les séquences mot1-mot2 dans lesquelles la liaison facultative n'est pas réalisée sont apprises plus rapidement que celles dans lesquelles la liaison est réalisée.

À l'instar de Labov (2001a), Chevrot (1991) relève que les jugements d'enfants de 6-7 ans et 10-12 ans sur le /R/ post-consonantique final sont homogènes. Dans notre étude, nous notons qu'à 5-6 ans, enfants de cadres et enfants d'ouvriers manifestent des évaluations différenciées : les premiers jugeant plus acceptables les variantes de la liaison facultative réalisée que les seconds. Rappelons toutefois qu'avant cet âge, lorsque les jugements sont dus au hasard, les jugements sont homogènes. Nos résultats favorisent donc une interprétation des évaluations en terme de familiarité avec des séquences plutôt qu'en faveur d'une norme commune. Il peut sembler surprenant d'observer des différences sociales à 5-6 ans alors que Chevrot (1991) n'en trouve pas à 6-7 ans. Nous faisons l'hypothèse qu'avec l'entrée au cours préparatoire à 6-7 ans, l'apprentissage de l'écriture peut constituer un facteur permettant des évaluations partagées.

---

<sup>119</sup> Nous avons procédé à une recherche dans la base de données du projet *Phonologie du Français Contemporain* (<http://www.projet-pfc.net/>). Nous avons compté les liaisons réalisées et les non réalisées lors de conversations libres chez des locuteurs de France métropolitaine. Tous contextes de liaisons confondus (contextes obligatoires et facultatifs), 8401 concernent des liaisons réalisées et 10122 des liaisons non réalisées. Ces dernières sont donc majoritaires dans le discours adulte.

Enfin, en ce qui concerne la relation entre production et évaluation de variables sociolinguistiques, seul Chevrot (1991) a mené une étude de ce type. Alors que pour le /R/ dans la locution *parce que*, il remarque une évolution parallèle des deux capacités, pour le /R/ post-consonantique final, il ne relève aucun lien. La question que nous nous posions était de savoir si la capacité à produire des variantes standard et celle à porter un jugement d'acceptabilité en faveur de cette variante se développe de manière concomitante ou bien séparément, avec une avance de l'évaluation sur la production comme le laisse entendre Labov (1964). Nos résultats sur la liaison facultative ne permettent pas d'y répondre. Néanmoins, en ce qui concerne la production et l'évaluation des liaisons obligatoires, nous notons clairement une avance de la production sur les jugements.

L'étude transversale macrosociologique a établi des repères développementaux généraux sur l'acquisition et l'usage d'une variable sociolinguistique du français : la liaison facultative. Afin de compléter notre travail sur le développement de la compétence sociolinguistique précoce et ses facteurs explicatifs, nous avons conduit une étude longitudinale microsociologique auprès d'un groupe de 11 enfants scolarisés en maternelle (*cf.* partie suivante). Cette étude nous permettra de tester non seulement l'impact du milieu social sur les productions sociolinguistiques, mais aussi celui du genre et de la situation. En outre, nous mettrons en relation les productions avec les relations sociales entretenues au sein du groupe de pairs et nous chercherons à déterminer si l'usage des variables sociolinguistiques par la maîtresse influence les usages enfantins. Enfin, comme dans l'étude macrosociologique, nous examinerons les jugements d'acceptabilité sur différentes variables sociolinguistiques et mettrons en perspective ces derniers avec les productions. Précisons enfin que l'approche longitudinale que nous avons mise en place nous permettra de suivre l'évolution des productions et des jugements chez les mêmes enfants ainsi que celle des facteurs extralinguistiques que nous avons choisi d'étudier ici.



# **PARTIE 3. ÉTUDE LONGITUDINALE MICROSOCIOLOGIQUE**

L'étude longitudinale microsociologique est une étude intensive menée auprès d'un petit groupe d'enfants scolarisés en maternelle. Dans cette optique, il nous a paru nécessaire de limiter le nombre de sujets et de récolter un large éventail de données pour chacun d'eux. Ainsi, nous avons suivi un groupe de 11 enfants âgés en moyenne de 4;7 à 5;7 sur une période d'un an. Les chapitres suivants exposent nos objectifs, notre méthodologie générale ainsi que les différents résultats.



## CHAPITRE 1. Objectifs et panorama des méthodologies

Notre démarche empirique est reliée à différents objectifs que nous développerons *infra*. Elle peut se schématiser comme suit (cf. Figure 19).

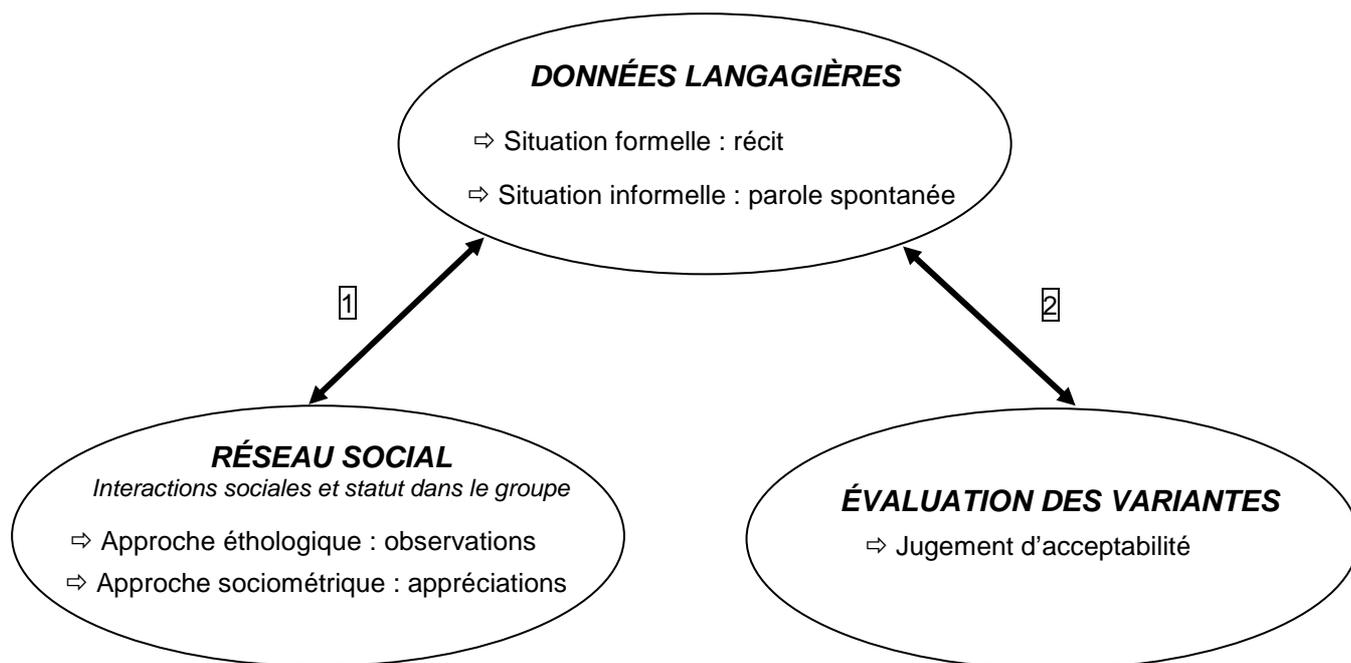


Figure 19 – Méthodologies mises en place dans l'étude longitudinale microsociologique

Comme l'illustre la Figure 19, trois types de données ont été recueillis : des données langagières, des données sur le réseau de relations sociales des enfants au sein du groupe de pairs et des données sur l'évaluation des variantes sociolinguistiques. Soulignons que les différentes méthodologies de recueil seront exposées plus précisément dans chacun des chapitres avant la présentation des résultats.

Nous avons recueilli les productions enfantines dans deux situations se distinguant par leur degré de formalité. La première, que nous qualifions de formelle, consistait à enregistrer le récit d'une histoire à un adulte inconnu. L'histoire était connue de tous puisqu'elle avait été étudiée en classe avec la maîtresse. La situation informelle, quant à elle, consistait à enregistrer les enfants tandis qu'ils pratiquaient une activité au sein du groupe de pairs ; il s'agit donc de conversations spontanées. Ces données nous permettront d'examiner si, précocement (entre 4;7 et 5;7), les enfants sont capables de

faire varier leur usage des variantes sociolinguistiques en fonction de la situation de communication. En effet, sur une variable de l'anglais, Patterson (1992) remarque que, dès 4 ans, les enfants produisent davantage de variantes standard en situation de récit ou de dénomination d'images qu'en situation de conversation. Nous nous attendons donc à trouver le même patron de résultats.

Le deuxième type de recueil de données concerne le réseau de relations sociales. Dans le but de déterminer le réseau de relations des enfants au sein du groupe de pairs et de le confronter à leurs usages sociolinguistiques, deux types de méthodologies complémentaires ont été mises en place en fonction de nos objectifs. Nous souhaitons d'une part, observer le réseau d'interactions sociales (densité et nature des échanges entre enfants) et les relations préférentielles au sein de la classe et d'autre part, évaluer la position sociale des enfants dans le groupe (intégration sociale et popularité). Dans ce dessein, nous avons emprunté nos méthodologies à l'éthologie et à la sociométrie. En effet, l'éthologie a développé différents outils permettant l'observation des individus en situation habituelle de vie (Altmann, 1974). L'un des avantages de cette approche est qu'elle permet de quantifier les comportements observés. L'approche sociométrique, quant à elle, consiste à interroger les individus sur leurs relations préférentielles. Ces deux approches sont donc complémentaires dans la mesure où la première fournit des indications sur les relations sociales à partir d'observations directes et la seconde à partir des déclarations des individus.

Chez l'adulte et l'adolescent, différents travaux ont mis en évidence que le réseau de relations sociales au sein du groupe jouait un rôle sur les usages sociolinguistiques. Plus précisément, ces recherches ont montré que plus un individu est intégré à un groupe, plus il utilise de variantes non standard (Beaulieu & Cichocki, 2002 ; Cheshire, 1982b ; Milroy, 1987). Par ailleurs, il apparaît également que le statut dans le groupe influence aussi les usages sociolinguistiques (Cheshire, 1982b ; Labov, 1978). Vu la rareté des études de ce type chez l'enfant (nous n'en avons recensé qu'une seule, celle de Martin (2005)), il nous a semblé nécessaire d'explorer la relation entre réseau et usage des variantes sociolinguistiques à l'occasion de cette étude longitudinale. À cette fin, nous mettrons en relation les données sur le réseau social avec les données langagières recueillies au sein du groupe de pairs (cf.  sur la Figure 19). Ainsi, dans un premier temps, nous verrons si la fréquence des contacts sociaux et, plus précisément, la fréquence des interactions verbales favorisent l'usage de variantes identiques (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a). Dans un second temps, nous nous demanderons si

l'intégration sociale et le statut dans le groupe influencent l'emploi d'un type particulier de variantes. En outre, puisque notre méthodologie de recueil de données nous a permis d'obtenir à la fois des indications sur les interactions entre la maîtresse et les enfants et d'enregistrer les propos de cette dernière lorsqu'elle s'adresse à eux, nous verrons si son discours influence celui des enfants.

Enfin, pour le troisième type de recueil de données, nous nous sommes intéressée à l'évaluation des variantes en proposant une tâche de jugement d'acceptabilité aux jeunes sujets de notre étude. Dans notre revue de la littérature sociolinguistique enfantine (*cf.* chapitre 1 de la première partie), nous avons vu qu'avant l'âge de 10 ans, les enfants ne semblent pas capables de percevoir la valeur sociale attribuée aux variantes (Chevrot, 1991 ; Lafontaine, 1986 ; Martino, 1982). Nous vérifierons ce point auprès du groupe de jeunes enfants que nous avons suivi. Nous mettrons également en perspective les productions et les évaluations enfantines (*cf.*  sur la Figure 19). Ainsi, nous soumettrons à l'épreuve des données l'hypothèse de Labov (1964) selon laquelle la prise de conscience de la valeur sociale des usages précède la capacité à adapter son discours à la situation. Cette hypothèse a déjà été remise en cause par de nombreux auteurs à la suite de Labov (1964), mais aucun d'entre eux, à l'exception de Chevrot (1991), n'a relié systématiquement production et évaluation dans une perspective développementale. C'est ce type de mise en relation que nous visons en reliant les jugements avec les productions en situation formelle d'une part, et en situation informelle d'autre part.

Dans le chapitre suivant, nous présentons notre terrain d'enquête (une classe de maternelle), les enfants ayant participé au suivi longitudinal ainsi que les traitements statistiques que nous avons appliqués à nos données.



## **CHAPITRE 2. Présentation générale du terrain, des sujets et des traitements statistiques**

Notre étude longitudinale s'est déroulée de mai 2004 à juin 2005 et concerne le suivi de 11 enfants d'une même classe de maternelle. Nous avons effectué deux temps d'observations<sup>120</sup> que nous appellerons désormais T1 pour le premier et T2 pour le second. Chacun d'eux correspond à environ 2 mois de présence au sein de l'école : le T1 s'est déroulé de mai à juin 2004 et le T2 de mai à juin 2005.

Afin de mener à bien le suivi longitudinal, nous avons dû rechercher une école maternelle qui accepte de recevoir, en son enceinte, un chercheur sur une période d'un an avec les contraintes que cette présence pouvait occasionner. En effet, le chercheur investissait une classe pendant le temps scolaire, mais il faisait aussi passer des entretiens individuels aux enfants. De plus, une troisième contrainte était que l'école s'engage à maintenir le groupe d'enfants observés d'une année scolaire à l'autre. Dans la section suivante, nous présentons l'école qui nous a accueillie et dont les enseignantes, la direction et les parents d'élèves ont bien voulu accepter ces conditions d'observations.

### **1. Présentation de l'école**

L'école maternelle que nous avons choisie pour mener notre enquête microsociologique se trouve dans la proche banlieue de Grenoble et fait partie d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Ces réseaux regroupent des établissements scolaires se situant dans des secteurs défavorisés en raison de leur environnement social, économique et culturel. Sa proximité avec un important pôle scientifique assure cependant une certaine mixité sociale des enfants accueillis par l'école, les parents de certains d'entre eux étant chercheurs ou ingénieurs. En 2003-2004, elle comptait 124 enfants et en 2004-2005, 119 enfants. Elle regroupe plusieurs classes allant de la Toute Petite Section (enfants de 2 ans) à la Grande Section de Maternelle (enfants de 6 ans).

---

<sup>120</sup> Nous avons également effectué un temps d'observation intermédiaire (entre T1 et T2) que nous n'avons pas exploité dans le cadre de cette thèse. Nous pourrions toutefois l'utiliser dans une recherche ultérieure afin de préciser la dynamique développementale sous-tendant l'usage des variables sociolinguistiques chez l'enfant.

## 2. Présentation des sujets

Le suivi longitudinal s'est déroulé à cheval sur deux années scolaires. Dans les sections suivantes, nous présentons la composition de la classe au T1 et au T2 qui correspondent, respectivement, aux années scolaires 2003-2004 et 2004-2005. Nous commencerons cependant par un détour méthodologique sur l'anonymisation des prénoms des enfants et la classification en milieux sociaux que nous avons adoptée.

### 2.1. Anonymisation des prénoms

Tous les prénoms des enfants participant à notre étude ont été anonymés. À l'instar de Mondada (2002) et de Lambert (2005), nous pensons que les prénoms sont porteurs de marques catégorielles diverses (appartenance sexuelle, ethnique, etc.) dont il ne faut pas priver le lecteur. Compte tenu de notre démarche microsociologique, il nous a paru nécessaire de maintenir ces appartenances catégorielles lors de la phase d'anonymisation. Ainsi, chaque prénom a été remplacé par un pseudonyme répondant aux deux critères suivants<sup>121</sup> :

- Le pseudonyme attribué a la même consonance que le prénom original. Dans le cas de prénoms d'origine étrangère, nous avons recherché des pseudonymes en accord avec l'origine évoquée par le prénom de l'enfant. Lorsqu'un prénom pouvait être rattaché à plusieurs origines, nous l'avons remplacé par un prénom répondant aux mêmes caractéristiques. Dans le cas des prénoms français, nous avons conservé la consonance "vieille" ou "moderne" dans le choix du pseudonyme.
- La fréquence d'attribution du prénom pseudonyme est proche de celle du prénom original lors de l'année de naissance de l'enfant.

Par exemple, si nous avons eu à anonymiser un enfant nommé Nathan, né en 2006, nous aurions choisi Théo comme pseudonyme car il répond à nos deux critères. D'une part, en 2006, Théo est classé en 7<sup>ème</sup> position du palmarès des prénoms attribués et est donc proche de Nathan qui se trouve à la 6<sup>ème</sup> place. D'autre part, ce choix répond à

---

<sup>121</sup> Nous avons consulté le site [http://www.lexilogos.com/noms\\_prenoms.htm](http://www.lexilogos.com/noms_prenoms.htm) (Lexilogos: Mots et merveilles des langues d'ici et d'ailleurs) qui d'une part, dispose des statistiques de l'INSEE sur la fréquence d'attribution des prénoms chaque année et d'autre part, bénéficie d'une base de données importante pour les prénoms "d'ici et d'ailleurs".

notre critère subjectif de consonance ; un prénom comme Louis, dont la fréquence d'attribution est proche de celle de Nathan, n'aurait pas été choisi car il a une consonance "vieille" contrairement à Nathan qui est plus actuel.

## 2.2. Détermination des milieux sociaux

À partir des fiches individuelles de renseignements, complétées par les parents en début d'année scolaire, et sur lesquelles apparaissent les professions de ces derniers, nous avons procédé à une classification des enfants en milieux sociaux.

Dans un premier temps, nous avons pris chaque profession déclarée (celle du père et celle de la mère) et avons cherché dans la *Nomenclature des professions et catégories professionnelles des emplois salariés d'entreprise PCS - ESE 2003* (Insee & Dares, 2003) à quelle catégorie socioprofessionnelle elle était rattachée afin de lui attribuer un score. La nomenclature que nous avons utilisée comporte 6 catégories :

1. Agriculteurs
2. Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
3. Cadres et professions intellectuelles supérieures
4. Professions intermédiaires
5. Employés
6. Ouvriers

Nous avons attribué un score de 1 aux professions faisant partie du groupe 6 de la nomenclature (catégorie ouvriers), un score de 2 aux professions incluses dans les groupes 4 et 5 (catégories professions intermédiaires et employés) et un score de 3 aux professions du groupe 3 (catégorie cadres et professions intellectuelles supérieures). En effet, aucune profession des groupes 1 et 2 n'est apparue dans notre échantillon. Précisons également que lorsque l'un des deux parents était sans emploi (dans le cas de notre échantillon, il s'agit uniquement de mères au foyer), nous lui avons attribué le même indice que son conjoint (Chevrot, 1991). À partir des scores attribués aux professions du père et de la mère, nous avons calculé la moyenne des deux scores afin de dégager, ce que nous nommons, un "indice de CSP".

Par ailleurs, dans le but de vérifier la validité de notre indice de CSP, nous avons cherché à établir, par le biais d'un questionnaire adressé à la maîtresse<sup>122</sup>, les pratiques culturelles familiales de chaque enfant ainsi que le type de langage (familier *versus* soutenu) employé par ses parents. Il nous a en effet semblé que cette dernière, du fait de son statut d'enseignante et de ses contacts fréquents avec la plupart des parents, devait disposer de connaissances pratiques et intuitives sur la position sociale des familles et leurs pratiques culturelles. Ce questionnaire, rempli par la maîtresse pour chaque enfant, comprenait différentes questions dont les réponses se présentaient sous la forme d'un différentiel sémantique (*cf.* annexe 4, pages 428-429).

À partir des réponses données par l'enseignante, nous avons calculé un indice de "culture familiale" et un indice du type de langage parental. L'indice de "culture familiale" correspond à la moyenne des scores donnés aux questions 1, 2 et 3 qui demandent à la maîtresse de situer le profil culturel de chacun des deux parents vis-à-vis de la culture valorisée à l'école et d'estimer la fréquence des activités culturelles avec leur enfant. Quant à l'indice concernant le langage parental, il correspond à la moyenne des scores donnés aux questions 4a et 5a qui suscite, de la part de la maîtresse, une évaluation du langage employé par les deux parents sur l'axe familier/soutenu. La mise en relation de l'indice de culture familiale avec l'indice de CSP révèle une forte corrélation, positive et significative (Corrélation de Spearman :  $Rho = 0.847$ ,  $p = 0.0074$ ), tout comme la mise en relation de l'indice du type de langage parental avec l'indice de CSP (Corrélation de Spearman :  $Rho = 0.883$ ,  $p = 0.0052$ ).

Il s'avère donc que les jugements sociaux intuitifs de la maîtresse, fondés sur les pratiques sociales qu'elle entretient avec les enfants et leurs parents, étaient fortement notre indice de CSP basé sur des catégories plus objectives de profession. Nous avons utilisé notre indice de CSP, ainsi confirmé par les évaluations sociales de l'enseignante, pour constituer deux milieux sociaux distincts : CSP+ et CSP-. Les enfants dont l'indice de CSP parental (qui correspond à la moyenne des scores attribués à la profession du père et à celle de la mère) est supérieur ou égal à 2 ont été classés dans la catégorie que nous appelons CSP+. Ceux dont l'indice de CSP parental est inférieur à 2 ont, quant à eux, été classés dans le groupe CSP-. Le tableau détaillé de notre classification en

---

<sup>122</sup> L'objectif initial était de faire passer un questionnaire aux parents afin de pouvoir évaluer leurs pratiques culturelles et connaître leur niveau d'études. Ceci ne fut toutefois pas possible puisque l'équipe pédagogique, pour des raisons déontologiques, nous en a dissuadée.

milieux sociaux accompagné des données issues du questionnaire rempli par la maîtresse est disponible en annexes (*cf.* annexe 5, page 430).

### **2.3. Description de la classe au T1**

Lors du premier temps d'observation, la classe était composée de 22 enfants de deux niveaux différents : 17 enfants de Moyenne Section (7 filles et 10 garçons) et 5 de Petite Section (2 filles et 3 garçons). La moyenne d'âge des enfants de Moyenne Section était de 55,5 mois (4;7) et celle des enfants de Petite Section était de 50,2 mois (4;2). Le Tableau 25 présente la composition de la classe au T1. Ajoutons également que deux maîtresses se partageaient la classe : l'une d'entre elles enseignait le lundi et le mardi et l'autre le jeudi et le vendredi.

Enfants	Genre	Âge (années; mois)	Âge (mois)	Section	CSP
Alexia	f	4;11	59	MS	CSP-
Cassandra	f	4;10	58	MS	CSP-
Romain	g	4;10	58	MS	CSP-
Cléa	f	4;10	58	MS	CSP-
Grégory	g	4;10	58	MS	CSP-
Coline	f	4;9	57	MS	CSP+
Rémi	g	4;8	56	MS	CSP+
Nicolas	g	4;8	56	MS	CSP-
Sami	g	4;8	56	MS	CSP+
Selim	g	4;8	56	MS	CSP-
Jordan	g	4;7	55	MS	CSP-
Amandine	f	4;6	54	MS	CSP+
Brice	g	4;5	53	MS	CSP-
Yassine	g	4;5	53	MS	CSP+
Lauryne	f	4;5	53	MS	CSP+
Medhi	g	4;4	52	MS	CSP-
Jeanne	f	4;4	52	MS	CSP+
Sarah	f	4;3	51	PS	CSP-
Evan	g	4;2	50	PS	CSP-
Amine	g	4;2	50	PS	CSP-
Helena	f	4;2	50	PS	CSP+
Maxence	g	4;1	49	PS	CSP+
<b>Âge moyen</b>		4;6	54,3		

Tableau 25 – Composition de la classe au T1 (MS : Moyenne Section de Maternelle ; PS : Petite Section de Maternelle)

## 2.4. Description de la classe au T2

Le changement d'année scolaire après le T1 a conduit à une nouvelle constitution de la classe au T2 : les enfants de Moyenne Section sont passés en Grande Section et ceux de Petite Section en Moyenne Section. Quatre enfants, présents dans la classe au T1, ont quitté l'école ; il s'agit de Cassandra, Grégory, Lauryne et Helena (les trois premiers étaient en Moyenne Section l'année scolaire précédente et la dernière en Petite Section). En outre, du fait d'impératifs pédagogiques incontournables, et malgré les arrangements qu'ils pensaient pouvoir tenir avec nous, les enseignants ont dû revoir la composition du groupe. Trois enfants ont été séparés de la classe initiale : Brice (Moyenne Section), Sarah et Amine (Petite Section). Enfin, six nouveaux enfants ont rejoint le groupe ; il s'agit d'enfants qui, au T2, se trouvent en Moyenne Section : Amélie, Valentin, Ilan, Manon, Louna et Marion.

Au T2, la classe est composée de 21 enfants (10 filles et 11 garçons), toujours répartis en deux niveaux différents : 13 enfants en Grande Section (5 filles et 8 garçons), âgés en moyenne de 67,5 mois (5;7) et 8 enfants en Moyenne Section (5 filles et 3 garçons), âgés en moyenne de 59,4 mois (4;11). Cette année-là, une seule maîtresse enseigne dans la classe. Dans le Tableau 26, nous présentons les enfants suivis au T2.

Enfants	Genre	Âge (années; mois)	Âge (mois)	Section	CSP
Alexia	f	5;11	71	GS	CSP-
Romain	g	5;10	70	GS	CSP-
Cléa	f	5;10	70	GS	CSP-
Coline	f	5;9	69	GS	CSP+
Rémi	g	5;8	68	GS	CSP+
Nicolas	g	5;8	68	GS	CSP-
Sami	g	5;8	68	GS	CSP+
Selim	g	5;8	68	GS	CSP-
Jordan	g	5;7	67	GS	CSP-
Amandine	f	5;6	66	GS	CSP+
Yassine	g	5;5	65	GS	CSP+
Medhi	g	5;4	64	GS	CSP-
Jeanne	f	5;4	64	GS	CSP+
Evan	g	5;3	63	MS	CSP-
Amélie	f	5;3	63	MS	CSP-
Maxence	g	5;1	61	MS	CSP+
Valentin	f	5;0	60	MS	CSP+
Ilan	g	5;0	60	MS	CSP+
Manon	f	4;10	58	MS	CSP-
Louna	f	4;7	55	MS	CSP-
Marion	f	4;7	55	MS	CSP-
<b>Âge moyen</b>		5;4	64,4		

Tableau 26 – Composition de la classe au T2 (GS : Grande Section de Maternelle ; MS : Moyenne Section de Maternelle)

## 2.5. Enfants suivis du T1 au T2

Finalement, un groupe stable de 13 enfants, passés de la Moyenne à la Grande Section, et 2 enfants, passés de la Petite à la Moyenne Section, a été suivi du T1 au T2. Afin de mener une étude microsociologique auprès d'enfants d'âges similaires, nous avons écarté les deux plus jeunes enfants du groupe stable de notre enquête (ceux passés de Petite à Moyenne Section) ; il s'agit d'Evan et de Maxence. Par ailleurs, parmi les 13 enfants suivis de Moyenne à Grande Section, nous avons exclu des analyses qui suivront Nicolas et Selim. Nicolas a été écarté de l'étude après la transcription de son corpus langagier au T2. En effet, nous avons pu observer qu'il avait toujours d'importantes difficultés articulatoires et qu'il produisait certains types de séquences qu'aucun autre enfant de la classe ne produisait. Par exemple, pour signifier à la maîtresse qu'il avait fini son travail, Nicolas disait "*moi fini maîtresse*". De plus, son isolement au sein de la classe faisait qu'il parlait très peu ; nous avons donc recueilli peu de corpus oral pour cet enfant. Soulignons enfin que Nicolas est atteint d'épilepsie, maladie du système nerveux dont les incidences développementales, cognitives, sociales et langagières sont bien connues aujourd'hui (Lippé, Sauerwein & Lassonde, 2004 ; Monjauze, Hommet, Khomsi & Tuller, 2007). Selim, quant à lui, n'as pas été retenu pour les analyses car il grandit dans une famille non-francophone dont les interactions quotidiennes se déroulent en langue turque. Par ailleurs, nous avons constaté que ce dernier présentait des difficultés articulatoires, morphologiques et syntaxiques que nous n'avons observées chez aucun des autres enfants du groupe. Par exemple, pour signaler à la maîtresse qu'un autre enfant avait touché l'avion avec lequel il était en train de jouer, Sélim a dit "*maî(t)resse a touché ma avion ça*". Outre ses difficultés articulatoires pour produire, par exemple, le "t" de *maîtresse*, Sélim confond parfois le genre des noms. Dans le cas des noms à initiale vocalique, cette confusion a pour conséquence de faire disparaître le contexte de liaison possible. Dans l'exemple donné ici, en traitant le mot *avion* comme féminin, Sélim perd la possibilité de faire (ou de ne pas faire) une liaison entre le déterminant et le nom, le déterminant féminin *ma* ne suscitant pas de liaison. Rappelons que l'objectif de cette étude est l'observation du développement des variables sociolinguistiques du français. Or, les énoncés produits par Nicolas et Sélim ne rencontrent pas les conditions dans lesquelles ces variables sont utilisées. Ces deux

enfants, dont nous n’analyserons pas les productions langagières, faisaient, en outre, l’objet d’un suivi particulier au sein de l’établissement<sup>123</sup>.

Le Tableau 27 indique le genre, l’âge et le milieu social de chacun des 11 enfants ayant fait l’objet d’observations longitudinales. L’échantillon est composé de 5 filles et 6 garçons dont 5 sont issus de CSP- (3 filles et 2 garçons) et 6 viennent d’un milieu CSP+ (3 filles et 3 garçons). En outre, la moyenne d’âge du groupe est de 4;7 au T1 et de 5;7 au T2. Enfin, notons que les âges des enfants sont relativement homogènes puisque seuls sept mois séparent les plus jeunes (Medhi et Jeanne) des plus âgés (Alexia).

Enfants	Genre	Âge (années; mois) au T1	Âge (années ; mois) au T2	CSP
Alexia	f	4;11	5;11	CSP-
Romain	g	4;10	5;10	CSP-
Cléa	f	4;10	5;10	CSP-
Coline	f	4;9	5;9	CSP+
Rémi	g	4;8	5;8	CSP+
Sami	g	4;8	5;8	CSP+
Jordan	g	4;7	5;7	CSP-
Amandine	f	4;6	5;6	CSP+
Yassine	g	4;5	5;5	CSP+
Medhi	g	4;4	5;4	CSP-
Jeanne	f	4;4	5;4	CSP+
<b>Âge moyen</b>		4;7	5;7	

Tableau 27 – Enfants suivis du T1 au T2

### 3. Choix des traitements statistiques

Bien que notre échantillon longitudinal soit constitué de 11 sujets seulement, nous avons choisi d’appliquer à nos données des traitements statistiques sous la forme de tests d’inférence. Dans ce but, nous avons opté pour des tests non paramétriques dont les conditions d’application sont plus souples que les tests paramétriques. Ces tests présentent plusieurs avantages. Premièrement, ils sont applicables même si la distribution de la variable continue dans la population n’est pas normale.

---

<sup>123</sup> Ils rencontraient hebdomadairement un maître E (ou maître d’adaptation) qui fait partie du Réseau d’Aide Spécialisée pour les Enfants en Difficultés (R.A.S.E.D.). Il intervient à la demande de l’enseignant et met en œuvre des aides pédagogiques spécifiques aux besoins des enfants.

Deuxièmement, la plupart de ces tests classent les scores bruts en leur attribuant des rangs et les comparaisons portent sur ces rangs. De ce fait, ils ne sont pas affectés par des valeurs aberrantes (des scores très extrêmes) comme peuvent l'être les tests paramétriques. Enfin, les tests non paramétriques sont très robustes et le risque principal de leur utilisation est de donner comme non significatif un résultat qui pourrait l'être alors que les tests paramétriques font courir le risque inverse : donner comme significatif un résultat qui ne l'est pas (Howell, 1998).

Afin de confronter les scores entre deux séries appariées de données, nous avons adopté le test des rangs de Wilcoxon. Nous l'avons utilisé, par exemple, pour observer l'évolution des scores entre les deux temps longitudinaux. Pour comparer les caractéristiques de deux groupes non appariés de données, nous nous sommes servie du test de Mann-Whitney. Nous y avons eu recours lorsque nous avons opposé les scores des sujets en fonction du milieu social ou du genre. Nous avons également utilisé le coefficient de corrélation des rangs de Spearman (appelé Rho de Spearman) qui permet d'étudier la relation entre deux variables. Il s'agit d'un test non paramétrique basé sur le rang des données. Sa valeur est comprise entre -1 et +1. Si Rho est proche de -1, les rangs élevés d'une variable tendent à coïncider avec les rangs faibles de l'autre variable ; si Rho est proche de +1, les rangs élevés d'une variable tendent à correspondre aux rangs élevés de l'autre variable. Enfin, si Rho est proche de 0, il n'y a aucun lien entre les deux variables. Nous nous sommes notamment servie de ce test afin d'observer si l'intégration sociale dans le groupe était reliée aux usages sociolinguistiques dans le groupe de pairs.

Outre les tests non paramétriques dont nous venons de faire état, nous avons eu recours à un test paramétrique afin de comparer la dispersion de deux séries de valeurs. En effet, l'examen du rapport F permet de décider si deux variances<sup>124</sup> – donc deux dispersions – sont significativement différentes l'une de l'autre. Ce test a été utilisé afin de déterminer si les taux de variantes standard produites par les enfants avaient tendance à converger ou bien à diverger entre les deux temps longitudinaux.

Pour clore cette présentation des tests d'inférence statistiques, il convient de rappeler que leur rôle est de calculer le risque de généraliser à tort un résultat de

---

<sup>124</sup> La variance est une mesure statistique permettant d'évaluer la dispersion des scores autour de la moyenne. Elle correspond à la moyenne des carrés des écarts par rapport à la moyenne. Plus la variance est grande, plus la dispersion est grande et inversement.

l'échantillon observé à la population dont il est issu. Traditionnellement, on admet qu'un résultat est généralisable lorsque le risque ( $p$ ) associé à un test statistique est inférieur ou égal à 5% (0.05) ; on dit alors que le résultat est significatif. Si ce risque est supérieur à 0.05 et inférieur ou égal à 0.10, on parle de tendance et s'il est supérieur à 0.10, le résultat est non significatif.

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les tests non paramétriques sont très robustes et leur usage fait courir le risque de passer à côté de résultats qui pourraient être généralisables. Le seuil critique de significativité (5%) étant plus facilement atteint lorsque les échantillons sont grands, la faible taille du nôtre augmente encore le risque de rejeter un résultat qui pourrait être généralisé. En outre, Labov (1976) constate que les tests statistiques, tels qu'ils sont utilisés dans les sciences sociales, négligent souvent des résultats pertinents du fait de leur non significativité alors qu'un faisceau d'indices convergents est suffisant pour dégager une tendance générale :

Un statisticien expérimenté verra aussitôt qu'il est dépourvu de pertinence de vérifier que de tels résultats diffèrent significativement entre eux. La présentation des données permet au besoin une analyse statistique, mais il est clair que, même si l'on reste en dessous du niveau de différence significative dans un cas particulier, une telle convergence de tant d'évènements indépendants suffit à nous porter à un degré de sûreté que la plupart des recherches sociales ou psychologiques continuent d'ignorer (Labov, 1976: 304-305).

Pour cet ensemble de raisons, nous présenterons donc toutes les tendances numériques observées, qu'elles franchissent ou non le seuil de significativité, en signalant toutefois celles que nous pourrions généraliser avec un risque inférieur au seuil usuel de 5%. Soulignons que le but de l'étude longitudinale n'est pas de généraliser systématiquement les résultats acquis dans un groupe de 11 enfants à l'ensemble de la population de référence. Notre objectif est aussi de comprendre comment les facteurs étudiés agissent sur les usages et les évaluations sociolinguistiques du groupe d'enfants suivis.

## CHAPITRE 3. Les variables sociolinguistiques

Lors du suivi longitudinal, nous avons choisi d'examiner l'usage des variables sociolinguistiques entre 4 et 6 ans. Plus précisément, nous nous sommes intéressée à trois variables phonétiques du français :

- la liaison facultative
- la suppression optionnelle de /R/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que*
- la suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)*.

Les occurrences de ces trois variables dans le discours sont fréquentes. Dans la parole adulte, un contexte de liaison se manifeste en moyenne tous les 16 mots<sup>125</sup> (Boë & Tubach, 1992). La consonne /R/, quant à elle, est la plus fréquente des consonnes du français (Laks, 1980 ; Wioland, 1991). Par ailleurs, Laks (1980: 216) souligne que « c'est plusieurs fois par minute que cette variable (et ce qu'elle indique) apparaît chez un locuteur quelconque ». Enfin, le /l/, selon Wioland (1991), se situe à la troisième place des consonnes les plus fréquentes du français.

Malgré la fréquence de ces variables dans le discours adulte, nous avons dû regrouper leurs occurrences pour calculer les pourcentages de variantes standard produites par les enfants. En effet, pour certains d'entre eux, prise séparément, chacune de ces variables ne se manifestait que par un faible nombre d'occurrences. Le Tableau 28 donne, pour les trois variables, le nombre minimum (min.) et le nombre maximum (max.) d'occurrences de chacune d'entre elles dans les corpus enfantins en fonction de la situation de recueil des productions langagières. L'annexe 6 (*cf.* page 431) donne le détail des occurrences relevées pour chacun des enfants du groupe aux deux temps d'observation et dans les deux situations (formelle et informelle).

---

<sup>125</sup> Cette estimation de la fréquence d'occurrence des liaisons regroupe les contextes obligatoires et facultatifs.

	Liaison facultative		Suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale et dans la locution <i>pa(r)ce que</i>		Suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques <i>il(s)</i> et <i>elle(s)</i>	
	Min.	Max.	Min.	Max.	Min.	Max.
<b>Situation informelle</b>	3	44	1	24	7	43
<b>Situation formelle</b>	0	12	0	6	3	61

Tableau 28 – Nombre minimum et maximum d’occurrences des trois variables sociolinguistiques du suivi longitudinal

Comme le montre le Tableau 28, les nombres d’occurrences, par variable, varient entre 0 et 61 selon les enfants. Plus particulièrement, nous remarquons que la suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que* est celle pour laquelle nous avons récolté le moins d’occurrences. Nous constatons toutefois que les occurrences de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* sont plus nombreuses. Nous expliquons la rareté des variables dans les corpus par la nature des interactions enfantines, pendant lesquelles l’émission verbale alterne avec des périodes d’interactions non verbales (jeux, dessins, etc.). Les sections qui suivent présentent ces trois variables et les études dont elles ont fait l’objet chez l’adulte et l’adolescent d’une part, et chez l’enfant d’autre part.

## 1. La liaison facultative

Dans la partie précédente (*cf.* sections 2 et 3 du chapitre 2), nous avons présenté l’essentiel des enquêtes menées sur la liaison facultative chez l’adulte et chez l’enfant. Ici, nous résumons les principales tendances observées.

Chez l’adulte, tous les travaux relèvent un impact du milieu social sur les taux de réalisation de la liaison facultative. En effet, plus un locuteur a une position élevée sur l’échelle sociale, plus il réalise de liaisons facultatives (Ashby, 1981 ; Booij & De Jong, 1987 ; De Jong, 1991, 1994 ; Malécot, 1975). En outre, les recherches de Ashby (1981), Booij & De Jong (1987), De Jong (1988 ; 1991 ; 1994), Malécot (1975), Moisset (2000) et Pagliano & Laks (2005) montrent que la fréquence de réalisation est liée à l’âge des

locuteurs : plus ils sont avancés en âge, plus ils réalisent de liaisons facultatives<sup>126</sup>. Chez les adolescents, peu de liaisons facultatives sont réalisées. Chez des jeunes de 14-15 ans, Encrevé (1983) remarque que seules 3% des liaisons sont réalisées. Armstrong (2001), quant à lui, relève que la liaison après *est* est systématiquement omise à 11-12 ans et à 16-19 ans.

L'impact du genre est moins net que les précédents facteurs évoqués. Bien que plusieurs études convergent en notant que les femmes réalisent davantage les liaisons facultatives que les hommes (Ashby, 1981 ; De Jong, 1991, 1994 ; Malécot, 1975), d'autres ne relèvent aucune différence dans les taux de réalisation selon le genre (Green & Hintze, 1990 ; Moisset, 2000).

Comme nous l'avons observé pour le milieu social, nous remarquons que tous les travaux convergent pour montrer que la situation de communication influence la fréquence de réalisation des liaisons facultatives. Ainsi, plus le degré de formalité est élevée, plus les liaisons sont réalisées (Ågren, 1973 ; Ahmad, 1993 ; Booij & De Jong, 1987 ; De Jong *et al.*, 1981 ; Encrevé, 1988 ; Lucci, 1983 ; Moisset, 2000).

Enfin, soulignons que des facteurs intralinguistiques influent également sur les taux de réalisation : la fréquence du mot1 (Ågren, 1973 ; De Jong, 1991, 1994), la fréquence de la collocation des deux mots impliqués dans le contexte de liaison (Alexander, 2004 ; Bybee, 2001, 2003, 2005 ; Fougeron *et al.*, 2001), la longueur du mot1 (Ågren, 1973 ; Alexander, 2004 ; De Jong, 1991, 1994 ; Encrevé, 1983 ; Fougeron *et al.*, 2001 ; Malécot, 1975 ; Moisset, 2000 ; Pagliano & Laks, 2005) et celle du mot2 (Alexander, 2004). Ainsi, plus un mot1 ou une séquence mot1-mot2 est fréquente et plus le mot1 et le mot2 sont courts, plus les liaisons sont réalisées. Enfin, le lexique (De Jong, 1994 ; Encrevé, 1988), la catégorie grammaticale du mot1 (De Jong, 1991, 1994 ; Malécot, 1975 ; Moisset, 2000), la nature de la consonne de liaison (Encrevé, 1983 ; Lucci, 1983 ; Malécot, 1975), la nature du segment précédant la consonne de liaison (De Jong, 1994 ; Morin & Kaye, 1982) et la prosodie (Ågren, 1973 ; Léon, 1971 ; Lucci, 1983) sont d'autres paramètres influençant les taux de réalisation des liaisons facultatives.

S'agissant des enfants, Dugua (2006), lors d'une tâche de dénomination d'images proposée à 200 enfants tout-venant âgés entre 2 et 6 ans, note que les taux de liaisons

---

<sup>126</sup> Rappelons que les travaux de Green & Hintze (1990) ne révèlent aucun effet de l'âge chez 8 locuteurs répartis en deux groupes : 35-40 ans et 55-65 ans.

facultatives réalisées entre adjectif et nom progressent seulement à partir de 4 ans. Notre étude macrosociologique, menée auprès d'un échantillon d'enfants de milieux sociaux contrastés, ne fait apparaître aucun effet significatif de l'âge entre 2 et 6 ans, bien que les enfants de cadres passent de 20% de liaisons facultatives réalisées justes à 2-3 ans à 40.7% à 5-6 ans.

Toutefois, nos résultats révèlent un impact du milieu d'origine se manifestant à 5-6 ans, tranche d'âge dans laquelle les performances des enfants des deux milieux se distinguent nettement (40.7% pour les enfants de cadres contre 21.1% pour les enfants d'ouvriers). Rappelons que cet effet du milieu social avait été mis au jour lors d'une précédente expérimentation conduite auprès de 74 enfants âgés entre 2 et 6 ans (Nardy, 2002), dans une recherche menée auprès de 24 enfants de 4;9 en situation écologique (Martin, 2005) et dans les études de cas de deux enfants âgés entre 3;4 et 4;2 (*cf.* [2] et [3] dans le Tableau 3, page 126). En ce qui concerne l'effet du genre, l'étude de cas d'une paire de jumeaux garçon/fille, suivis entre 5;8 et 5;10 (*cf.* [4] et [5] dans le Tableau 3) montre que la fillette réalise plus de liaisons facultatives (12.5%) que son frère (5.7%). Par ailleurs, Martin (2005) relève une différence entre les taux de réalisation des liaisons facultatives chez 24 filles et garçons, au profit des premières qui les réalisent à hauteur de 5.8% contre 3.8% pour les seconds.

Parmi les études à notre disposition, une seule a exploré l'effet de la situation de communication. Malosse (1996) remarque que la fillette de 11 ans à laquelle l'enquêteur donne des cours particuliers réalise 11.5% de liaisons facultatives en conversation et 14.7% en lecture. De manière surprenante, la différence entre les pourcentages de réalisation est peu importante. L'accès aux formes graphiques des mots aurait pu inciter la fillette à réaliser davantage de liaisons facultatives. L'hypothèse avancée par Dugua (2006), qui a retravaillé sur les données de Malosse (1996), est que cette enfant n'a pas une lecture fluide et a tendance à "hacher" les mots sans les enchaîner dans le flux de parole. Pour conforter son hypothèse, Dugua (2006) s'appuie sur les taux de liaisons obligatoires produites par la fillette en conversation et en lecture. Elle remarque que si en conversation l'enfant réalise 99.7% des liaisons obligatoires, cette dernière n'en produit que 90.8% en lecture.

Enfin, à partir de plusieurs études de cas, Chevrot, Chabanal & Dugua (2007a) notent que la liaison facultative est également soumise, chez l'enfant, à un conditionnement linguistique. Par exemple, ces auteurs notent que la liaison facultative

est davantage réalisée après une forme du verbe *être* (*ils sont ici*) qu'après une forme d'un autre verbe (*il vient aussi*).

## 2. La suppression optionnelle de /R/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que*

La chute du /R/ en position post-consonantique finale est un phénomène ancien, comme l'atteste cette remarque de Bourciez & Bourciez (2006) dans leur ouvrage de phonétique historique du français :

Au XVII<sup>e</sup> siècle, des formes *quat(re)*, *not(re)*, *vot(re)*, étaient admises pour les proclitiques même dans la conversation polie ; mais, à la même époque, on considérait comme vulgaire ou bourgeoise une prononciation *suc(re)*, *vinaig(re)*, *coff(re)*, pour les mots terminant la phrase (Bourciez & Bourciez, 2006: 185).

Il apparaît donc que, dès le XVII<sup>ème</sup> siècle, la suppression du /R/ était soumise au jugement social. La variante de *pa(r)ce que* privée de /R/ semble toute aussi ancienne puisque Chevrot (1991) en trouve une attestation datée de 1756 et précise qu'elle est qualifiée de "populaire" (Nisard, 1872, cité par Chevrot, 1991).

Afin de dresser un tableau rapide des variations du /R/ en position post-consonantique finale et du /R/ de *pa(r)ce que* – que nous présentons ici dans la même section –, nous exposerons, en premier lieu, les résultats d'enquêtes sociolinguistiques menées auprès d'adultes et d'adolescents. En second lieu, nous nous attacherons aux travaux menés auprès d'enfants.

### 2.1. Chez l'adulte et l'adolescent

Léon (non publié) a étudié les fréquences de suppression de certains segments phoniques du français en comparant le discours de Bernard Pivot<sup>127</sup>, dans l'émission de télévision littéraire *Apostrophes*<sup>128</sup>, à celui d'un routier d'une trentaine d'années interviewé sur sa profession. Concernant la suppression du /R/ final devant consonne (*quat(re) boîtes*) ou pause (*j'en ai quat(re)*), Léon (non publié) observe que le routier

---

<sup>127</sup> Bernard Pivot est un journaliste spécialisé dans le domaine de la littérature. Il est également critique littéraire.

<sup>128</sup> L'émission a été présentée par Bernard Pivot de 1975 à 1990. L'émission sur laquelle se fonde le corpus de Léon date de 1985 et avait pour thème "Le couple dans la littérature".

supprime le /r/ dans 77.5% des cas alors que Bernard Pivot ne le supprime qu'à hauteur de 23.5%. La même tendance est observée dans le cas de la suppression du segment consonantique dans la locution *pa(r)ce que* : le routier supprime plus le /r/ (87.3%) que le journaliste (57.9%). Chez 6 adolescents de 14-15 ans et 2 locuteurs témoins adultes (un linguiste et le directeur de l'institution de loisirs au sein de laquelle les adolescents<sup>129</sup> ont été rencontrés par l'enquêteur), Laks (1977 ; 1980) remarque que :

[...] la masse globale de non conservation de /r/ est régulièrement décroissante avec le rang social : *la non-conservation de /r/ varie avec le rang social* (Laks, 1977: 117).

En outre, à cet effet du rang social sur les taux de suppression du /r/ s'ajoute celui de la position de l'adolescent dans le groupe : plus les jeunes sont proches de la culture de la rue, plus ils suppriment le /r/. À l'inverse, ceux dont la culture est plus proche de la culture légitime maintiennent davantage le segment consonantique (Laks, 1980).

Toujours à partir d'extraits de l'émission *Apostrophes*<sup>130</sup>, Léon & Tennant (1988) ont examiné le discours des invités de Bernard Pivot (17 hommes et 17 femmes), pour la plupart écrivains, académiciens, acteurs, professeurs, etc. Les auteurs relèvent que les hommes suppriment davantage le /r/ post-consonantique final devant consonne (33%) que les femmes (16%). Par ailleurs, cette tendance est à nouveau confirmée dans le cas du /r/ de *pa(r)ce que* : les hommes suppriment le /r/ dans 86% des cas et les femmes dans 62% des cas. Chez des locuteurs de 16-19 ans, Armstrong (2001) ne relève pas de telles différences selon le genre : les filles produisent 72.7% de variantes sans le /r/ et les garçons 68.5%<sup>131</sup>. Ceci dit, l'auteur lui-même nuance ce résultat puisque la taille de son échantillon est restreint : 5 filles et 5 garçons.

La suppression et le maintien du /r/ sont également sujets à variation stylistique, comme l'attestent les remarques de Nyrop (1963). En effet, cet auteur relève que le /r/, en position finale et précédé d'une consonne, est maintenu dans la « prononciation soutenue » (Nyrop, 1963: 67) alors que « dans la langue de tous les jours » (Nyrop,

---

<sup>129</sup> Les parents des adolescents sont des petits salariés du commerce et de l'industrie. Aucun d'entre eux ne possède de diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur.

<sup>130</sup> Le corpus utilisé dans l'étude de Léon & Tennant (1988) est extrait de 7 émissions d'*Apostrophes*.

<sup>131</sup> Nous avons calculé nous-même ces pourcentages à partir du tableau nommé "Table 1" (Armstrong, 2001: 67).

1963: 68), il est souvent omis. Chez 10 lycéens de 16-19 ans, enregistrés en situation formelle (interview avec le chercheur) et en situation informelle (conversation avec un ou deux pairs sans la présence du chercheur), Armstrong (2001) observe le même résultat. Il note que les adolescents et jeunes adultes suppriment le /R/, devant consonne et devant pause, à hauteur de 60.3% en situation formelle alors qu'ils le suppriment dans 78.5% des cas en situation informelle<sup>132</sup> : l'analyse de variance effectuée par l'auteur donne cette différence significative. Devant voyelle, la même tendance est repérée, mais le nombre d'occurrences de la variable a empêché l'auteur de mener une analyse statistique. À 14-15 ans aussi, les adolescents modifient leur usage de la variable en fonction de la formalité de la situation ; c'est ce qu'établit Laks (1977 ; 1980). Comme les auteurs précédents, il note que, pour tous les sujets de son étude, plus le degré de formalité est élevé, plus le /R/ en position post-consonantique final est produit.

Il est enfin intéressant de souligner le rôle prégnant que joue le contexte phonologique à droite du /R/ post-consonantique final. En effet, toutes les observations convergent pour établir que la suppression est plus fréquente lorsque le /R/ se trouve devant une consonne (*l'aut(re) jour*) plutôt que devant une pause ou une voyelle. En outre, elle est plus importante devant une pause (*j'en ai quat(re)*) que devant une voyelle (*quat(re) à cinq*) (Armstrong, 2001 ; Gadet, 1989 ; Laks, 1977, 1980). Chez les sujets de Laks (1980), les taux de suppression du /R/, lorsqu'il est suivi d'une autre consonne, varient entre 35% et 90% selon les individus. Armstrong (2001) rend compte du fait que la suppression du /R/ devant voyelle est défavorisée par la resyllabation à laquelle donne lieu ce contexte : par exemple, la séquence *l'autre année* est resyllabée en [lo.tʁa.ne]. Puisque l'enchaînement place le /R/ en attaque de syllabe, il aura moins tendance à chuter, cette position rendant les segments phoniques plus stables et plus saillants qu'en finale. À cet effet du conditionnement phonologique, s'ajoute un effet de fréquence lexicale (Gadet, 1989 ; Laks, 1977, 1980). Laks (1977 ; 1980) observe que certains locuteurs de son échantillon suppriment dans 100% des cas le /R/ dans *quat(re)*, *êt(re)* et *aut(re)* quel que soit le contexte phonologique de droite. Enfin, cet auteur note

---

<sup>132</sup> Voir note <sup>131</sup>.

que tous les adolescents de son échantillon suppriment systématiquement le /R/ de *pa(r)ce que*.

## 2.2. Chez l'enfant

L'effet du milieu social sur la production du /R/ en position post-consonantique finale a été relevé par Chevrot (1991) à l'âge de 10-12 ans dans une situation définie comme informelle (dialogue avec l'enquêteur autour d'une tâche de comparaison d'images). Cet auteur note que le /R/ est davantage supprimé par les enfants du milieu qu'il définit comme "ouvrier" que par ceux de milieu "supérieur". En outre, il repère la même tendance en ce qui concerne le /R/ de *pa(r)ce que*. À 6-7 ans, le même impact du milieu, dans la même situation, est constaté mais il concerne seulement les garçons de cette tranche d'âge. Le /R/ de *pa(r)ce que*, quant à lui, est omis par tous les enfants de cet âge, à l'exception d'une fillette de milieu supérieur. Plus précocement, chez deux enfants de milieux contrastés suivis longitudinalement entre 3;4 et 4;2, Chabanal (2003) constate que les taux de suppression du /R/ sont plus importants chez l'enfant de milieu défavorisé (95%) que chez l'enfant de milieu favorisé (71%<sup>133</sup>).

Chevrot (1991) s'est également intéressé au facteur du genre. En contexte préconsonantique et dans les productions de la locution *pa(r)ce que*, aucun effet simple du genre sur la suppression du /R/ n'est attesté ni à 10-12 ans, ni à 6-7 ans. Chez des enfants de 11-12 ans, Armstrong (2001) relève la même absence d'effet en situation formelle (interview) alors qu'en situation informelle (conversation entre pairs), il apparaît que les garçons suppriment davantage le /R/ devant consonne et pause (84%) que les filles (58.6%). Cette tendance est confortée par son analyse des suppressions du /R/ devant voyelle.

En comparant deux situations différentes, Chevrot (1991) remarque que les enfants de 10-12 ans diminuent les suppressions du /R/ post-consonantique devant consonne et du /R/ dans *pa(r)ce que* dans le contexte le plus formel. Chez des enfants de 11-12 ans, Armstrong (2001) reproduit le même résultat. Il note qu'en situation formelle

---

<sup>133</sup> Nous avons calculé nous-même ces pourcentages à partir des tableaux n°66, n°67 et n°68 (Chabanal, 2003: 281-282).

(interview), les enfants produisent 50.6% de variantes sans le /R/, lorsque celui-ci est suivi d'une consonne ou d'une pause, alors qu'en situation informelle, ils en produisent 73.4%<sup>134</sup>. Il apparaît donc que, dans cette tranche d'âge, l'effet de la situation est bien établi. Cette tendance n'est toutefois pas repérée à 6-7 ans puisque, quelle que soit la situation, les enfants produisent catégoriquement la variante sans le /R/ de *pa(r)ce que* (Chevrot, 1991).

Comme l'ont montré les travaux menés auprès d'adultes, chez les enfants aussi, le contexte phonologique de droite influence les taux de suppressions du /R/ post-consonantique final. Ainsi, les études menées entre 3 et 12 ans convergent avec les observations adultes : les suppressions du /R/ sont davantage favorisées devant consonne (Armstrong, 2001 ; Chabanal, 2003 ; Chevrot, 1991 ; Chevrot *et al.*, 2000a).

### **3. La suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)***

Les premières manifestations de la non prononciation du /l/ dans le pronom clitique *il(s)* datent du XVI<sup>ème</sup> siècle. La chute du segment est considérée comme une « tendance populaire » (Bourciez & Bourciez, 2006: 191) résultant d'une « prononciation rapide et familière » (Nyrop, 1963: 58). La suppression du /l/ dans le pronom clitique *elle(s)* est présentée quant à elle comme un phénomène plus récent (Bourciez & Bourciez, 2006 ; Gadet, 1989), qualifié par Gadet (1989: 104) d'« usage populaire ». Comme nous l'avons fait dans les sections précédentes, nous rendrons compte ici des recherches sociolinguistiques sur cette variable en présentant, dans un premier temps, les travaux menés auprès d'adultes et d'adolescents et dans un second temps, les résultats observés chez les enfants.

---

<sup>134</sup> Nous avons calculé nous-même ces pourcentages à partir du tableau nommé "Table 1" (Armstrong, 2001: 67).

### 3.1. Chez l'adulte et l'adolescent

À partir de l'analyse d'entretiens avec des habitants de Tours, d'âges, de genres et de milieux sociaux variés, Ashby (1988) note que la suppression du /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* est fortement dépendante de l'âge. En effet, alors que les adolescents et jeunes adultes (groupe d'âge 14-21 ans) produisent 98% de variantes sans /l/, les locuteurs plus âgés (groupe d'âge 51-64 ans) ne suppriment le segment que dans 73% des cas. Par ailleurs, l'auteur remarque que le milieu social n'influence pas les taux de suppression du /l/. En comparant six adolescents de 14-15 ans et deux adultes témoins, Laks (1980) observe que les adolescents suppriment 100% des /l/ dans *il(s)* lorsque le pronom est suivi d'une consonne (*i(l) mange*) alors que les adultes n'en suppriment que 59.6%<sup>135</sup> dans ce même contexte. Devant voyelle (*i(l) a*), les jeunes suppriment 73.3% des /l/ et les adultes 34%. Pour le clitique *elle(s)*, seuls les adolescents présentent des productions variables (84.2% de suppressions du /l/ devant consonne (*e(lle) mange*) et 18% devant voyelle (*e(lle) a*)), les deux adultes maintenant catégoriquement le /l/ dans toutes les occurrences. À notre sens, les résultats observés par Laks (1980) manifestent simultanément une variation selon l'âge et une variation selon le milieu social puisque les deux témoins adultes (pour rappel, un linguiste et le directeur de l'institution de loisirs au sein de laquelle les adolescents ont été rencontrés par l'enquêteur) et les adolescents (dont aucun des parents ne possède de diplôme de l'enseignement secondaire ou supérieur) se distinguent également du point de vue de leur origine sociale.

Parmi les travaux que nous avons recensés, seul Armstrong (1996) a testé l'effet du genre. Chez des locuteurs de 16-19 ans, il ne relève aucune différenciation de la suppression en fonction du genre dans les clitiques sujets singuliers. Soulignons que son échantillon, constitué de 5 garçons et 5 filles, est probablement insuffisant pour révéler un tel impact.

L'effet de la situation est quant à lui très prégnant à 16-19 ans (Armstrong, 1996). Les adolescents et jeunes adultes suppriment 29% de /l/ dans les clitiques sujets

---

<sup>135</sup> Nous avons calculé nous-même ces pourcentages à partir du tableau 9a (Laks, 1980: 286).

singuliers en situation informelle (conversation entre pairs) contre 11%<sup>136</sup> en situation formelle (interview).

Par ailleurs, comme nous l'avons noté pour le /R/ en position post-consonantique finale, pour le /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* aussi, le contexte phonologique de droite joue un rôle important. Devant consonne, les suppressions sont plus fréquentes que devant voyelle (Armstrong, 1996 ; Laks, 1980). D'autres facteurs entrent également en jeu dans les taux de suppression. Ainsi, les observations de Armstrong (1996) et Laks (1980) montrent qu'à la forme impersonnelle, le /l/ de *il* est catégoriquement supprimé ; il en va de même lorsque le pronom est au pluriel (*ils*). Soulignons enfin que la suppression du /l/ dans *elle(s)* est nettement moins fréquente que celle affectant *il(s)*. À ce sujet, Howard (2006), qui a étudié un corpus télévisuel et radiophonique de journaux d'informations et de programmes de discussions, note que les journalistes maintiennent catégoriquement la consonne liquide dans le pronom clitique féminin *elle(s)*.

### 3.2. Chez l'enfant

Peu d'études ont étudié l'usage des pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* chez l'enfant. En ce qui concerne le milieu social, les données recueillies par Chabanal (2003) chez deux enfants âgés entre 3;4 et 4;2 montrent que l'enfant issu de milieu défavorisé supprime davantage le /l/ dans *il(s)* quand il précède une consonne (93%) que l'enfant de milieu favorisé (82%). Chez des enfants de 11-12 ans, Armstrong (1996) n'observe aucune différenciation selon le genre sur la suppression du /l/ dans les clitiques sujets singuliers. Il remarque cependant qu'en situation informelle, les enfants ont davantage tendance à supprimer le /l/ des clitiques sujets singuliers (19.7%) qu'en situation plus formelle (12.2%<sup>137</sup>). Cette tendance au maintien du /l/ en situation formelle est également trouvée par Chevrot (1986) qui s'est intéressé à la variation affectant le

---

<sup>136</sup> Pour cette analyse, Armstrong (1996) a exclu le contexte "*il* + consonne". Les pourcentages, que nous avons nous-même calculés à partir du tableau nommé "Table 4" (Armstrong, 1996: 15), correspondent donc aux taux de suppressions de /l/ dans les contextes suivants : "*il* + voyelle", "*elle* + consonne", "*elle* + voyelle".

<sup>137</sup> Nous avons calculé nous-même ces pourcentages à partir du tableau nommé "Table 4" (Armstrong, 1996: 15).

pronom clitique *il* personnel, masculin, singulier devant consonne. Chez 5 enfants de 10-12 ans, issus de milieu défavorisé, l'auteur relève une forte adaptation situationnelle : dans la situation la moins formelle<sup>138</sup>, les taux de suppression de /l/ varient entre 86% et 100% selon les enfants et dans la situation la plus formelle<sup>139</sup>, ils varient entre 0% et 23%. Concernant le conditionnement linguistique, comme chez l'adulte, les résultats des études présentées montrent que lorsque le pronom clitique est suivi par une consonne, il est plus souvent omis que lorsqu'il est suivi d'une voyelle (Armstrong, 1996 ; Chabanal, 2003).

#### 4. Bilan sur les variables

Cette revue rapide des travaux menés autour des trois variables que nous avons choisi d'étudier montre que, chez l'adulte et l'adolescent, toutes se comportent comme des marqueurs<sup>140</sup> sociolinguistiques au sens labovien du terme. En effet, leur distribution dépend à la fois de facteurs sociaux et stylistiques<sup>141</sup> (Labov, 1976). En ce qui concerne la liaison facultative, les travaux convergent pour montrer que sa fréquence de réalisation varie selon l'âge et le milieu social des locuteurs ainsi qu'en fonction de la situation de communication : plus le locuteur est avancé en âge, plus il est situé en haut de l'échelle sociale, plus le degré de formalité de la situation est élevé et plus les liaisons facultatives sont réalisées. L'impact du genre, attesté dans certaines études (les femmes réalisant davantage de liaisons facultatives) n'est toutefois pas retrouvé dans d'autres enquêtes. La suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale, quant à elle, révèle une stratification en fonction du milieu d'origine et de la situation de communication ; c'est dans les situations les moins formelles et chez les locuteurs les moins favorisés que les suppressions de /r/ sont les plus nombreuses. Pour cette variable aussi, l'impact du genre n'est pas net ; alors que certains travaux trouvent des différences entre les femmes et les hommes (les hommes supprimant davantage le segment consonantique), d'autres n'en relèvent aucune. Quant

---

<sup>138</sup> Cette situation consistait, pour les enfants, à décrire un mime effectué par l'un de leur camarade de classe.

<sup>139</sup> Il s'agit d'un exercice structural lors duquel une phrase du type "Groupe Nominal<sub>1</sub> – Verbe – Groupe Nominal<sub>2</sub>" était donnée aux enfants. Ces derniers devaient ensuite commuter le Groupe Nominal<sub>1</sub> avec le pronom *il*.

<sup>140</sup> « Les marqueurs [...] présentent une stratification stylistique autant que sociale » (Labov, 1976: 419).

<sup>141</sup> À cette définition, Labov (1976) ajoute que « quoiqu'ils puissent rester inconscients, ils agissent régulièrement dans les tests de réaction subjective » (Labov, 1976: 419).

à la suppression optionnelle de /r/ dans la locution *pa(r)ce que*, nous avons vu qu'elle dépendait du milieu d'origine et du genre. Bien qu'aucune recherche n'ait exploré le lien entre l'emploi de cette variable et la situation de communication, nous pouvons supposer, au vu des résultats sur la suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale, qu'elle manifeste également une variation stylistique. Enfin, les travaux ayant examiné la suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* révèlent que l'âge, le milieu social et la situation ont un impact sur les taux de suppressions qui sont plus élevés chez les jeunes, les locuteurs peu éduqués et dans les situations les moins formelles.

Nous avons vu que la réalisation de la liaison facultative évolue avec l'âge à partir de 4 ans. En outre, plusieurs travaux ont montré que, comme chez l'adulte, le milieu social d'origine influence les taux de réalisation : dès 3;4 dans des études de cas et à 5-6 ans dans l'expérimentation à grande échelle que nous avons menée. Le genre semble également jouer un rôle à l'âge de 5 ans. Quant à un éventuel impact de la situation de communication, une seule étude s'y est attachée. Les deux situations confrontées, conversation et lecture, s'opposent sur l'axe oral *versus* écrit ; elles ne nous permettent donc pas d'établir l'impact réel de la situation à l'oral seulement. Finalement, au vu des résultats disponibles, il apparaît que, chez l'enfant, la liaison facultative possède les caractéristiques d'un indicateur, tel que le définit Labov (1976) :

[...] les *indicateurs* sont des traits linguistiques insérés dans une matrice sociale et socialement différenciés par âges ou par groupes, mais qui ne présentent aucune variation stylistique [...] (Labov, 1976: 419).

Néanmoins, puisque aucune étude ne s'est attachée à comparer les productions enfantines orales en situations formelle et informelle, nous n'excluons pas que la liaison facultative puisse fonctionner comme un marqueur dans les productions enfantines.

La suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale est liée au milieu social des enfants. En effet, son impact est attesté à 10-12 ans et plus précocement aussi : entre 3;4 et 4;2, selon les résultats d'études de cas. La suppression optionnelle de /r/ dans la locution *pa(r)ce que* est, quant à elle, sujette à un conditionnement diastratique seulement à 10-12 ans. Comme nous l'avons déjà noté, l'influence du genre présente des résultats contradictoires : tandis que certaines recherches ne notent aucune différence entre les filles et les garçons, d'autres relèvent une différence à 11-12 ans. L'impact de la situation sur la suppression de /r/ en position

post-consonantique finale est toutefois plus nette et se manifeste dès 10 ans. L'ensemble de ces résultats nous conduit donc à envisager que, chez l'enfant, la suppression optionnelle de /r/ peut être considérée comme un marqueur sociolinguistique.

Il en va de même pour la suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* que nous pouvons également considérer comme un marqueur sociolinguistique chez l'enfant. Entre 3;4 et 4;2, cette variable distingue deux enfants issus de milieux sociaux contrastés. En outre, son emploi révèle une adaptation situationnelle conforme à celle relevée chez l'adulte et l'adolescent. En revanche, aucun effet du genre n'a été décelé.

Finalement, nous avons mis en évidence que chez l'adulte et l'adolescent, et pour ce que l'on en sait chez l'enfant, ces trois variables sociolinguistiques (la liaison facultative, la suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que*, la suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)*) ont des structures de variation proches. Elles fonctionnent toutes comme des marqueurs à la fois chez l'adulte et chez l'enfant, à l'exception toutefois de la liaison facultative pour laquelle aucune recherche n'a cherché à déterminer l'impact de la situation sur sa réalisation chez l'enfant. Ainsi, cette caractéristique commune partagée par les variables justifie notre choix de les regrouper pour calculer les pourcentages de variantes standard.

L'objectif du suivi longitudinal que nous avons entrepris est d'examiner comment les caractéristiques de ces marqueurs sociaux – ou indicateur en ce qui concerne les données enfantines sur la liaison facultative – évoluent dans le discours enfantin entre 4;7 et 5;7. Plus précisément, nous observerons si les enfants modifient leur usage des variables en fonction de la situation et si l'emploi de ces dernières varie en fonction du milieu social d'origine et du genre. Par ailleurs, nous verrons si les relations sociales ainsi que le statut dans le groupe classe influent sur le type de variante produite. Enfin, nous confronterons l'évaluation des variables sociolinguistiques aux productions enfantines.

## CHAPITRE 4. Les usages sociolinguistiques enfantins

Dans ce chapitre, nous examinerons les productions sociolinguistiques du groupe de 11 enfants que nous avons suivis longitudinalement. Plus particulièrement, nous rendrons compte des pourcentages de variantes standard produites par ces derniers. Ces pourcentages correspondent aux productions dans lesquelles le segment consonantique de nos trois variables – la liaison facultative, la suppression optionnelle de /ʀ/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que*, la suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* – est effectivement réalisé (par exemple, des productions telles que *c'est ici* [setisi], *ferme la fenêtre* [fɛʀmlafənɛʀ] et *il joue* [ilʒu]). Afin de comparer les productions enfantines dans des situations de formalité différentes, les productions ont été recueillies dans deux contextes distincts. Le premier contexte, que nous qualifions de formel, est le récit d'une histoire à un adulte non familial. Le second, que nous considérons comme informel, consiste en des interactions spontanées au sein du groupe de pairs.

### 1. Les productions de variantes standard en situation formelle

#### 1.1. Situation et méthodologie du recueil des données langagières

Afin de recueillir des productions dans une situation formelle, nous avons choisi de demander à nos jeunes sujets de raconter une histoire à un enquêteur non familial de l'école.

### 1.1.1. Matériel

Dans le but de susciter des récits d'une certaine longueur de la part des enfants, tout en nous assurant des discours comparables, nous avons choisi une histoire récemment abordée en classe. Le livre de l'histoire était proposé aux enfants durant la passation comme support visuel. Ils pouvaient ainsi, lors de leur narration, se servir des images illustratives pour se remémorer les événements afin de les raconter<sup>142</sup>. Au premier temps d'observation, l'histoire était celle de *Patou la mêle-tout* (Baeten, 2003). Au deuxième temps d'observation, les enfants devaient raconter l'histoire de *Plouf!* (Corentin, 1999). Enfin, la session de récit était enregistrée grâce à un micro cravate relié à un mini-disc posé sur une table.

### 1.1.2. Procédure

Cette tâche de récit, proposée aux enfants à chacun des deux temps d'observation, a consisté en une entrevue individuelle avec un adulte non familier dans une pièce mise à disposition par l'école. Ce dernier demandait à l'enfant de lui raconter l'histoire de *Patou la mêle-tout* (au T1) ou l'histoire de *Plouf!* (au T2) et lui donnait l'album illustré en lui disant qu'il pouvait s'en servir pour se rappeler le déroulement de l'histoire. Dans la limite du possible, l'enquêteur évitait d'intervenir afin de laisser l'enfant libre de son discours. Ses seules interventions se limitaient à des signes d'acquiescements (très attendus des enfants !) ou à de brèves formules de relance lorsque cette incitation s'avérait nécessaire.

Lors du premier temps d'observation, nous avons rencontré nous-même chaque enfant du groupe. Les passations ont débuté dès notre première journée de présence à l'école. Nous étions ainsi, à ce moment-là du suivi longitudinal, un individu non familier des enfants. Par la suite, du fait de notre présence régulière en classe, nous n'avons pu mener nous-même ces sessions ; une autre enquêtrice a donc pris le relais pour les passations du T2.

---

<sup>142</sup> Finalement, le support visuel durant le récit n'a pas toujours eu l'effet escompté. Pour certains enfants, ce fut une aide sur le déroulement chronologique des différents événements de l'histoire. Pour d'autres, ce fut un élément occultant le récit et conduisant à une simple description des images présentées.

## 1.2. Évolution de T1 à T2

Le Tableau 29 présente les pourcentages de variantes standard produites par les 11 enfants du groupe au T1 et au T2 ainsi que le nombre de leurs occurrences.

Sujets	Genre	CSP	T1 (âge moyen : 4;7)	T2 (âge moyen : 5;7)
			Pourcentages de variantes standard (occurrences)	Pourcentages de variantes standard (occurrences)
Alexia	f	CSP-	84.6% (11/13)	31.8% (7/22)
Amandine	f	CSP+	66% (31/47)	70.8% (17/24)
Cléa	f	CSP-	22.2% (2/9)	75% (33/44)
Coline	f	CSP+	73.1% (19/26)	20.7% (6/29)
Jeanne	f	CSP+	80% (8/10)	27.3% (15/55)
Jordan	g	CSP-	37.5% (9/24)	25.9% (7/27)
Medhi	g	CSP-	61.5% (16/26)	13.7% (7/51)
Rémi	g	CSP+	81.1% (30/37)	58.2% (32/55)
Romain	g	CSP-	43.5% (10/23)	31.4% (11/35)
Sami	g	CSP+	58.3% (7/12)	29.4% (20/68)
Yassine	g	CSP+	33.3% (8/24)	39.1% (18/46)
Moyennes			58.3% (21.3)	38.5% (20.4)

Tableau 29 – Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle (scores individuels, moyennes, DS)

L'examen des moyennes des taux de variantes standard produites au T1 et au T2 par l'ensemble des enfants du groupe (cf. Tableau 29) montre que ces dernières diminuent considérablement. Au T1, 58.3% de variantes standard sont produites alors qu'au T2, elles ne sont produites qu'à hauteur de 38.5%. Au niveau statistique, cette différence relève d'une tendance (Wilcoxon :  $z = -1.778$ ,  $p = 0.0754$ ). Comme le montre la Figure 20, la grande majorité des enfants diminuent leurs productions de variantes standard de T1 à T2 (Alexia, Coline, Jeanne, Jordan, Medhi, Rémi, Romain et Sami). Seuls trois enfants augmentent leurs pourcentages de variantes standard de T1 à T2 ; il s'agit d'Amandine, Cléa et Yassine. Amandine et Yassine augmentent leurs taux dans de faibles proportions (4% et 6% respectivement). Cléa, quant à elle, manifeste une progression de l'ordre de 53%. Soulignons toutefois qu'au T1, seules 9 occurrences des variables étudiées ont été relevées dans son récit alors qu'au T2 son pourcentage de production de variantes standard a été calculé sur un nombre plus important (et donc plus représentatif) d'occurrences (44). En outre, si l'on exclut Cléa, qui présente une

trajectoire atypique, du test de comparaison statistique, la différence entre les pourcentages de variantes standard produites au T1 (61.9%) et celles produites au T2 (34.8%) devient significative (Wilcoxon :  $z = -2.497$ ,  $p = 0.0125$ ).

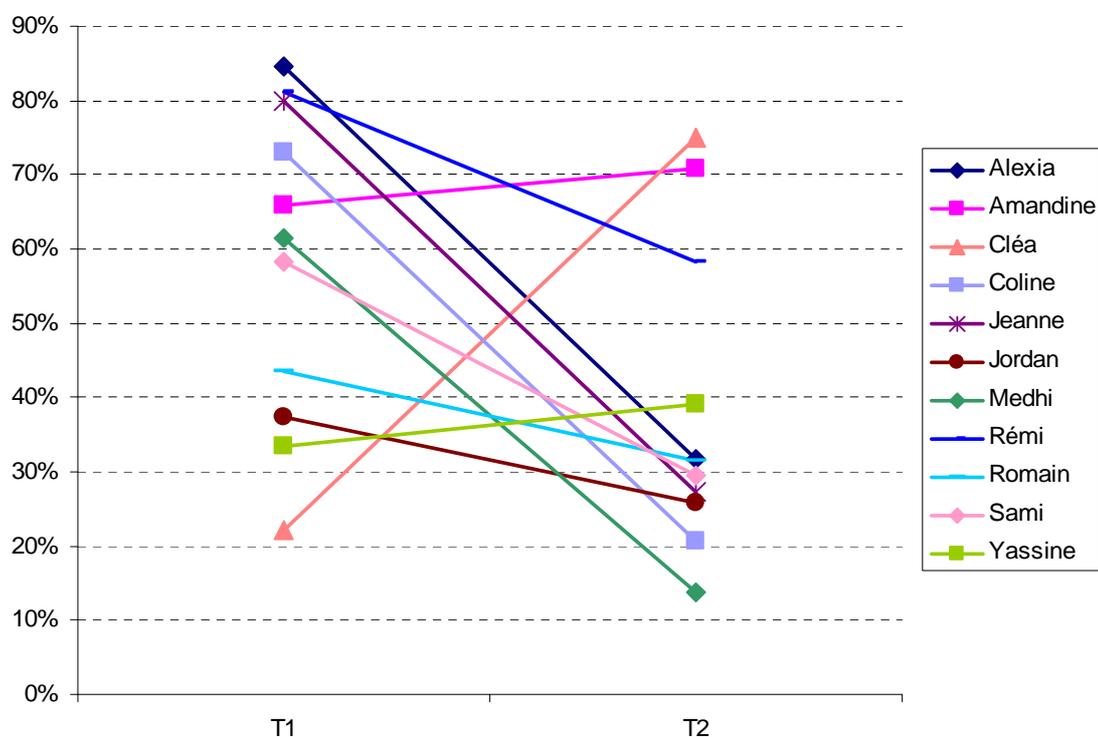


Figure 20 –Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle au T1 et au T2

Nous avons également examiné la variance des pourcentages de variantes standard produites par les enfants du groupe au T1 et au T2 (variance au T1 : 454.7, variance au T2 : 415.8). Aucune diminution significative n'est relevée que ce soit avec Cléa, dont la trajectoire est atypique ( $F_{10,10} = 1.09$ ,  $p = 0.44714$ ), ou sans elle ( $F_{9,9} = 1.15$ ,  $p = 0.41924$ )<sup>143</sup>. En effet, bien qu'il y ait une diminution globale importante des productions de variantes standard de T1 à T2, nous constatons que l'écart entre le pourcentage minimal et maximal se maintient entre les deux temps longitudinaux. Au T1, cet écart varie de 22.2% à 84.6% et au T2, il oscille entre 13.7% et 75%. Notons toutefois que cet écart se maintient au T2 du fait de deux enfants (Cléa et Amandine) dont les taux de variantes standard à ce temps longitudinal sont nettement plus importants que ceux du reste du groupe (> 70%).

<sup>143</sup> Variance au T1 sans Cléa : 346.3, variance au T2 sans Cléa : 299.1.

Nous retiendrons donc qu'entre T1 et T2, la tendance majoritaire manifestée par les enfants du groupe est la diminution des productions de variantes standard en situation formelle. Cette diminution est tendancielle d'un point de vue statistique si l'on considère les 11 enfants du groupe, et devient significative si l'on ôte Cléa dont la trajectoire est atypique dans le sens où elle manifeste une progression considérable entre les deux temps longitudinaux.

### **1.3. Effet du milieu social et du genre**

Dans la lignée des études présentées dans le chapitre 1 de la première partie, et comme nous l'avons déjà fait dans notre étude transversale macrosociologique, nous demanderons si le milieu social exerce une influence sur la production des variantes standard des trois variables de notre étude microsociologique. Nous avons vu précédemment que les premières manifestations d'un tel effet avaient été repérées précocement, dès l'âge de 3 ans (Chabanal, 2003 ; Díaz-Campos, 2005). Par ailleurs, l'étude à grande échelle que nous avons menée a révélé un effet de ce facteur se manifestant dès la tranche d'âge 5-6 ans en ce qui concerne la réalisation des liaisons facultatives (*cf.* section 3.1 du chapitre 4 de la deuxième partie). Nous observerons également l'effet du genre sur les productions sociolinguistiques enfantines. Rappelons que, pour ce facteur, les recherches conduites auparavant n'ont pas établi de consensus et toutes les tendances ont été observées : davantage de variantes standard produites par les filles, davantage de variantes standard produites par les garçons, autant de variantes standard produites par les filles et les garçons.

#### **1.3.1. Effet du milieu social**

Le graphique suivant (*cf.* Figure 21) présente les taux de variantes standard produites par les enfants selon leur milieu d'origine. Signalons que les résultats des tests de Mann-Whitney et Wilcoxon appliqués à ces données dépassent le seuil de significativité (5%) et le seuil de tendance (10%) (quels que soient le test et les mesures,  $p \geq 0.1159$ ). Comme nous l'avons annoncé, nous proposons toutefois un commentaire descriptif des tendances numériques.

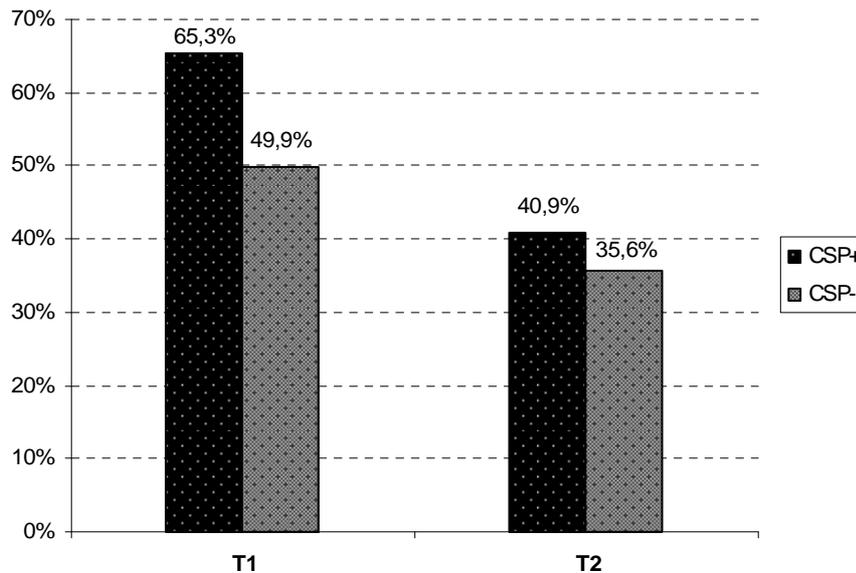


Figure 21 – Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle selon le milieu social au T1 et au T2

Nous remarquons que de T1 à T2, l'écart entre enfants de milieux différents se réduit. Au T1, cet écart est important, les enfants de CSP+ produisent 65.3% de variantes standard contre 49.9% pour les enfants de CSP-. Au T2, la différence est moindre : 40.9% de variantes standard sont produites par les enfants de CSP+ contre 35.6% pour les enfants de CSP-. De T1 à T2, nous constatons que les taux de variantes standard des enfants de CSP+ diminuent considérablement, ils passent de 65.3% à 40.9% (soit une diminution de 24.4%). De la même façon, chez les enfants de CSP-, nous notons une diminution des taux de variantes standard produites, mais dans une proportion plus faible que celle constatée chez les enfants de CSP+ (49.9% au T1 et 35.6% au T2, soit une diminution de 14.3%).

En situation formelle, nous observons une diminution des différences entre les milieux de T1 à T2 qui passent de 15.4% à 5.3%.

### 1.3.2. Effet du genre

L'examen des productions enfantines de variantes standard au regard du genre (cf. Figure 22) révèle que de T1 à T2, et contrairement à ce que nous avons noté pour le milieu social, l'écart entre les filles et les garçons se maintient (environ 12%). Quel que soit le temps d'observation, les filles produisent plus de variantes standard que les garçons (au T1 : 65.2% *versus* 52.5%, au T2 : 45.1% *versus* 33%). Ces différences ne sont cependant pas significatives (Mann-Whitney,  $p \geq 0.2733$ ).

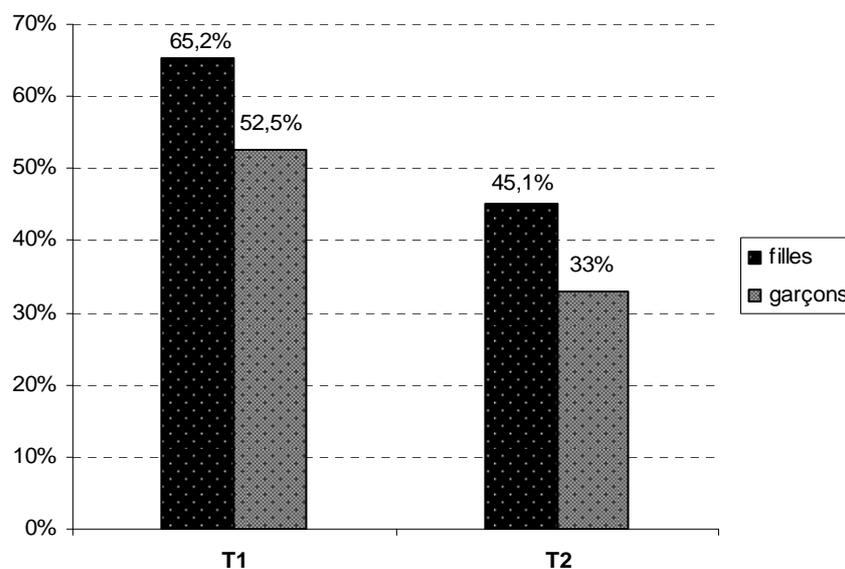


Figure 22 – Pourcentages de variantes standard produites en situation formelle selon le genre au T1 et au T2

De T1 à T2, les productions standard diminuent dans des proportions semblables chez les filles et les garçons (environ 20%). Au niveau statistique toutefois, seule la diminution des pourcentages des garçons est significative (Wilcoxon :  $z = -1.992$ ,  $p = 0.0464$ ).

### 1.4. Bilan des résultats

Les résultats que nous avons présentés pointent plusieurs faits. En situation formelle, nous avons relevé une diminution importante des productions de variantes standard de T1 à T2 pour la plupart des enfants du groupe. Cette diminution, qui touche les deux milieux, affecte toutefois davantage les enfants de CSP+, d'où une réduction de l'écart entre CSP au T2. Chez les filles et les garçons, nous notons également une diminution des taux de variantes standard produites entre T1 et T2, mais de même

ampleur pour les deux genres. Aussi, l'écart se maintient : à chaque temps longitudinal, les filles produisent plus de variantes standard que les garçons. Ces résultats seront discutés ultérieurement (*cf.* section 4 de ce chapitre).

## **2. Les productions de variantes standard en situation informelle**

### **2.1. Situation et méthodologie du recueil des données langagières**

L'objectif du recueil de données langagières en situation informelle était d'étudier les usages enfantins au sein du groupe de pairs. Dans ce but, nous avons mis en œuvre une approche naturaliste ayant déjà fait ses preuves dans une recherche à orientation éthologique (Barbu, 2000).

#### **2.1.1. Matériel**

En classe de maternelle, les enfants sont très mobiles, ils ne sont pas contraints à rester assis à leur bureau, comme c'est le cas dans une classe de l'école primaire. Afin de nous accommoder au mieux à cette contrainte, nous avons choisi d'utiliser un micro unidirectionnel dont l'émetteur sans fil se trouvait dans un petit sac à dos porté par l'enfant (Barbu, 2000). Quant au récepteur<sup>144</sup>, il était relié au minidisque et était branché dans un coin de la classe. Ce type d'appareil permet donc de saisir les productions langagières au gré des déplacements des enfants. Un autre avantage du sac à dos est que les enfants ne refusent pas de le porter et qu'ils ont d'ailleurs plutôt tendance à le solliciter. De plus, après un temps de familiarisation, il semble que les enfants oublient le sac à dos et le système d'enregistrement qu'il contient. On diminue ainsi le paradoxe de l'observateur :

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: 289-290).

Par ailleurs, nous avons choisi un micro unidirectionnel car il favorise l'identification de la voix de l'enfant cible lors de la transcription, celle-ci bénéficiant d'un volume plus

---

<sup>144</sup> Les boîtiers "récepteur" et "émetteur" constituent ce que l'on appelle un Système VHF (*Very High Frequency*).

élevé à l'écoute. Avec un micro omnidirectionnel, il aurait été en effet difficile de discriminer les voix, très ressemblantes, des jeunes enfants de la classe. Enfin, soulignons que la voix de la maîtresse, qui parle plus souvent et plus fort que les enfants, était systématiquement captée lorsque nous enregistrions la parole de ces derniers grâce au micro placé près de leur bouche. À ce propos, rappelons que cet état de fait, qui suggère d'ailleurs que les enfants entendent constamment la voix de la maîtresse, a permis d'analyser les usages sociolinguistiques de cette dernière (cf. chapitre 6).

### 2.1.2. Procédure

Les enfants ont été enregistrés dans la classe pendant l'atelier semi dirigé (fin de matinée) et pendant la période d'accueil après la sieste (début d'après-midi). Ces deux moments de la journée, d'une durée qui varie de 30 à 60 minutes, correspondent aux moments où les enfants choisissent à la fois leur(s) activité(s) et leur(s) partenaire(s). Notons que les travaux de Alles-Jardel, Bernard, Meyer & Touzet (1997) ont montré que les prises de parole enfantines sont plus fréquentes lors d'activités non dirigées. C'est pourquoi nous avons choisi ces temps de classe pour effectuer nos enregistrements. À chacune de ces deux périodes de la journée, nous équipions l'enfant pour lequel nous souhaitons recueillir des données langagières du sac à dos et nous fixions le micro à l'encolure de son pull-over. Le Tableau 30 donne le temps d'enregistrement transcrit par enfant – temps passé à porter le sac à dos – ainsi que le nombre de mots<sup>145</sup> récoltés pour chacun des enfants à chaque temps d'observation (T1 et T2).

---

<sup>145</sup> Le nombre de mots a été calculé dans le logiciel de traitement de texte *Word* grâce à la fonction "Statistiques" du menu "Outils".

Enfants	T1		T2	
	Temps d'enregistrement transcrit	Nombre de mots	Temps d'enregistrement transcrit	Nombre de mots
Alexia	32 min. + 30 min.	525	26 min.	1026
Amandine	43 min.	415	22 min.	1398
Cléa	47 min.	673	30 min.	682
Coline	45 min.	903	26 min.	1563
Jeanne	60 min.	698	30 min.	1298
Jordan	30 min.	511	22 min. + 24 min.	922
Medhi	58 min.	972	22 min.	604
Rémi	57 min.	1034	28 min.	725
Romain	40 min.	414	24 min. + 27 min.	790
Sami	40 min. + 30 min.	853	24 min. + 26 min.	666
Yassine	41 min. + 15 min.	422	31 min.	849
<b>Total</b>	568 min. (9h28)	7420	362 min. (6h02)	10523

Tableau 30 – Temps d'enregistrement transcrit et nombre de mots recueillis pour chaque enfant en situation informelle au T1 et au T2

Concernant les informations présentées dans ce tableau, il convient de préciser trois points. Premièrement, le temps d'enregistrement ne corrèle pas nécessairement avec la quantité de discours produit, mesurée ici par le nombre de mots. En effet, bien que l'enfant cible soit celui équipé du sac à dos et du micro, nous avons pu, à l'écoute des enregistrements, à de très nombreuses reprises, identifier les propos d'autres enfants. Par exemple, lorsqu'un enfant A portait le sac à dos et qu'il était proche de B, C et D, nous avons pu transcrire les propos de ces trois derniers. Nous avons donc transcrit tous les propos que nous pouvions, de source sûre, attribuer aux enfants. Étant très familière de ces derniers du fait de notre présence en classe sur de longues périodes, il nous était assez aisé d'identifier leurs voix. Deuxièmement, soulignons qu'aux deux temps longitudinaux, chaque enfant a été enregistré à deux reprises. Nous avons donc effectué deux sessions d'enregistrement pour chacun. Nous avons tout d'abord transcrit une session d'enregistrement par individu. Ensuite, nous avons regroupé l'ensemble des données langagières récoltées pour chaque enfant dans des fichiers distincts afin de procéder au calcul du nombre de mots dont nous disposions pour chacun d'entre eux. Lorsque pour certains enfants, le nombre de mots récoltés était faible, nous avons transcrit des enregistrements supplémentaires afin de compléter les corpus individuels. Malgré cette précaution, pour certains enfants très peu prolixes, le nombre de mots récoltés demeure parfois peu élevé comme le montre le Tableau 30, et plus spécialement au T1, au cours duquel nous avons par exemple recueilli moins de 500 mots pour Amandine, Romain et Yassine. Enfin, il est intéressant de noter qu'au T2, les enfants

sont plus loquaces qu’au T1. En effet, sur un total de 6h02 d’enregistrement au T2, nous avons récolté 10523 mots pour l’ensemble du groupe alors qu’au T1, avec 9h28 d’enregistrement, nous avons seulement recueilli 7420 mots. À notre sens, deux facteurs peuvent rendre compte de cette différence. Premièrement, avec un an de plus, les enfants sont plus prolixes. Deuxièmement, au T1, parmi les deux maîtresses se partageant la classe, une, en particulier, veillait à ce que la classe soit silencieuse ; elle faisait très souvent cesser les interactions verbales enfantines même pendant les périodes de jeux. Au T2, la maîtresse laissait davantage interagir les enfants.

## 2.2. Évolution de T1 à T2

Dans cette section, consacrée aux productions de variables sociolinguistiques en situation informelle, nous rendons compte des pourcentages de variantes standard produites lors des interactions au sein du groupe de pairs. Le Tableau 31 présente les taux de variantes standard produites par chaque enfant du groupe à chacun des deux temps d’observation ainsi que les occurrences à partir desquelles les pourcentages ont été calculés.

Sujets	Genre	CSP	T1 (âge moyen : 4;7)	T2 (âge moyen : 5;7)
			Pourcentages de variantes standard (occurrences)	Pourcentages de variantes standard (occurrences)
Alexia	f	CSP-	28.6% (6/21)	36.2% (21/58)
Amandine	f	CSP+	29.6% (8/27)	23.6% (21/89)
Cléa	f	CSP-	43.2% (16/37)	44% (22/50)
Coline	f	CSP+	31.3% (21/67)	37.2% (35/94)
Jeanne	f	CSP+	56.4% (22/39)	27.4% (20/73)
Jordan	g	CSP-	10% (2/20)	42.2% (27/64)
Medhi	g	CSP-	40.6% (26/64)	31.4% (16/51)
Rémi	g	CSP+	41.6% (32/77)	32.3% (10/31)
Romain	g	CSP-	39.3% (11/28)	20% (9/45)
Sami	g	CSP+	54% (24/50)	36.1% (13/36)
Yassine	g	CSP+	23.5% (4/17)	26.4% (14/53)
Moyennes (DS)			36.2% (13.4)	32.4% (7.6)

Tableau 31 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 et au T2 (scores individuels, moyennes, DS)

De T1 à T2, le pourcentage moyen de variantes standard diminue légèrement : il passe de 36.2% au T1 à 32.4% au T2 (soit une diminution de 3.8%). En termes

statistiques, cette diminution n'est cependant pas significative (Wilcoxon :  $z = -0.978$ ,  $p = 0.3281$ ). En effet, tous les enfants ne réduisent pas leurs taux de variantes standard de T1 à T2 : six enfants présentent une trajectoire descendante (Amandine, Jeanne, Medhi, Rémi, Romain et Sami), quatre présentent une trajectoire ascendante (Alexia, Coline, Jordan et Yassine) et un enfant (Cléa) présente une trajectoire stable. La Figure 23, illustrant les trajectoires individuelles de T1 à T2, permet de visualiser l'évolution des pourcentages de variantes standard produites aux deux temps d'observation (T1 et T2).

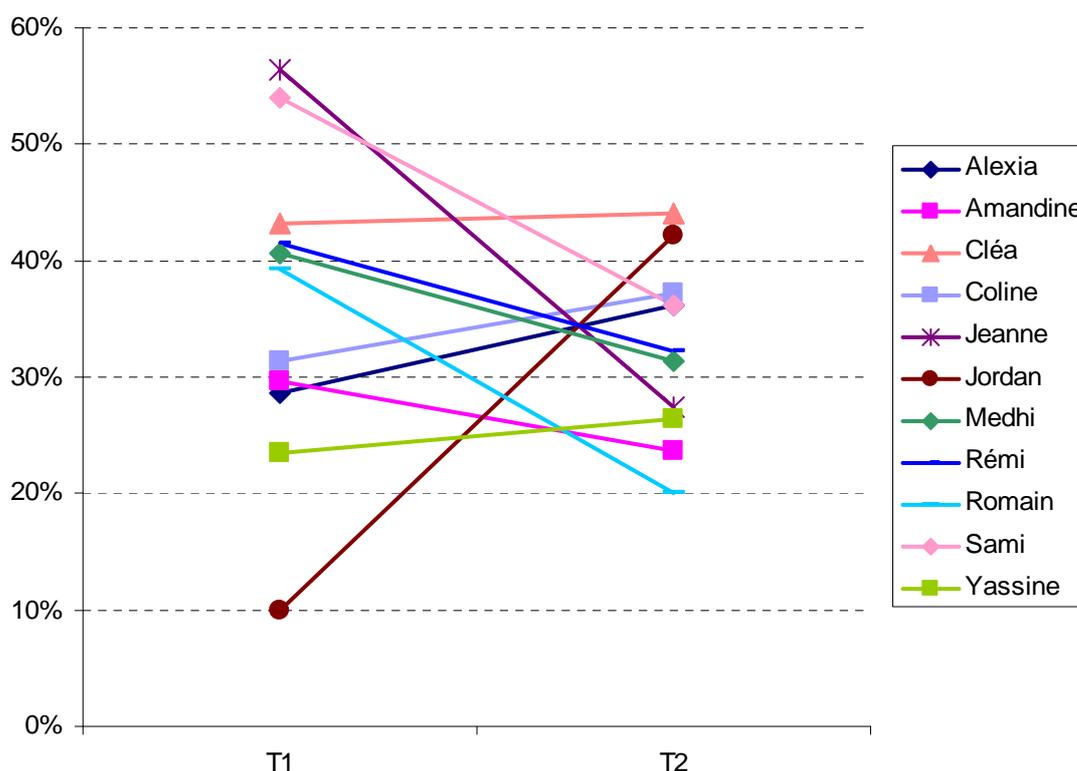


Figure 23 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 et au T2

Nous notons également que l'écart entre le pourcentage minimum et le pourcentage maximum, important au T1 (10% *versus* 56.4%), se réduit nettement au T2 (20% *versus* 44%). En outre, la Figure 23 montre que les courbes individuelles tendent à converger. La diminution de la variance des pourcentages du groupe de T1 à T2 (variance au T1 : 180.47 ; variance au T2 : 57.52) est d'ailleurs significative, comme l'atteste le calcul du rapport F ( $F_{10,10} = 3.14$ ,  $p = 0.04264$ ). Il apparaît alors qu'au sein du même groupe d'enfants, au bout d'une année de fréquentation scolaire, les usages langagiers convergent. Par ailleurs, il est intéressant de noter que les productions sociolinguistiques ne progressent pas vers des usages plus standard. En effet, au T1, les enfants produisent

des variantes standard à hauteur de 36.2% alors qu’au T2, il en produisent légèrement moins : 32.4%.

### 2.3. Effet du milieu social et du genre

Comme nous l’avons fait lors des analyses concernant la situation formelle, nous examinerons, dans les sections ci-après, si le milieu social et le genre influencent les productions enfantines en situation informelle.

#### 2.3.1. Effet du milieu social

Dans un premier temps, nous présentons les taux de variantes standard produites par les enfants du groupe en fonction du milieu social à chacun des deux temps d’observation (*cf.* Figure 24).

Qu’il s’agisse d’opposer les enfants des deux milieux, ou d’opposer l’évolution des scores de chacun des deux milieux entre T1 et T2, l’application des tests statistiques de Mann-Whitney et Wilcoxon ne fait apparaître aucune différence significative (quels que soient le test et les mesures,  $p \geq 0.1159$ ). Toutefois, et suivant en cela notre projet de cerner précisément les évolutions individuelles au sein d’un petit groupe, nous proposons une analyse des principales tendances.

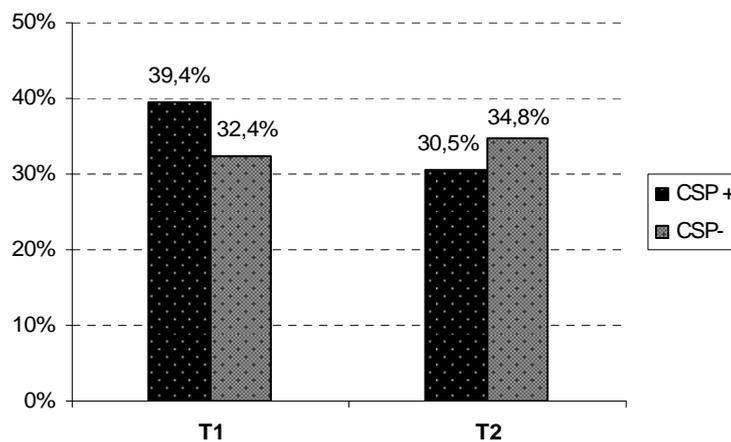


Figure 24 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle selon le milieu social au T1 et au T2

Au T1, et conformément aux résultats des recherches antérieures, les enfants de CSP+ produisent davantage de variantes standard que les enfants de CSP- (39.4% *versus* 32.4%). Au T2, la tendance s’inverse et ce sont les enfants de CSP- qui produisent légèrement plus de variantes standard (34.8% *versus* 30.5%). En outre, si

l'on considère l'évolution des performances de T1 à T2 en fonction du milieu d'origine, on remarque que les enfants de CSP+ diminuent leurs taux de variantes standard en passant de 39.4% au T1 à 30.5% au T2 (soit une diminution de 8.9%) alors que les enfants de CSP- manifestent une très légère augmentation, passant de 32.4% au T1 à 34.8% au T2 (soit une augmentation de 2.4%). Ainsi, l'écart entre enfants de milieux différents se réduit, passant de 7% à 4.3%.

En examinant de manière plus précise les trajectoires individuelles des enfants des deux milieux (cf. Figure 25), nous constatons que quatre enfants de CSP+ (sur un total de six) diminuent leurs taux de variantes standard de T1 à T2 alors que du côté des CSP-, les trajectoires sont plus diversifiées : deux enfants augmentent leurs taux de variantes standard de T1 à T2, deux les diminuent et une enfant présente des productions constantes.

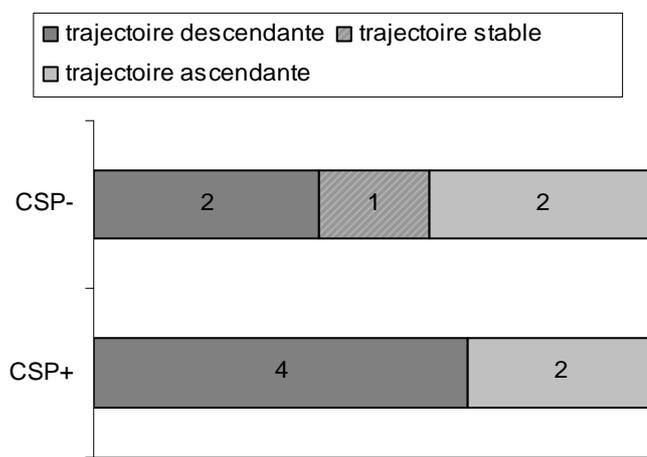


Figure 25 – Trajectoires individuelles de T1 à T2 selon le milieu social (situation informelle)

Au vu de ces premières observations, il semblerait que la convergence des usages sociolinguistiques se manifeste par une modification des différences entre milieux de T1 à T2.

### 2.3.2. Effet du genre

Comme nous l'avons fait avec le milieu social, nous examinons les pourcentages de variantes standard produites au regard du facteur genre (cf. Figure 26). L'effet statistique du genre, qu'il soit testé à chaque temps d'observation ou qu'il soit testé dans une perspective longitudinale, apparaît comme non significatif (quels que soient le test et les mesures,  $p \geq 0.4631$ ). Nous nous attacherons cependant à une description des tendances.

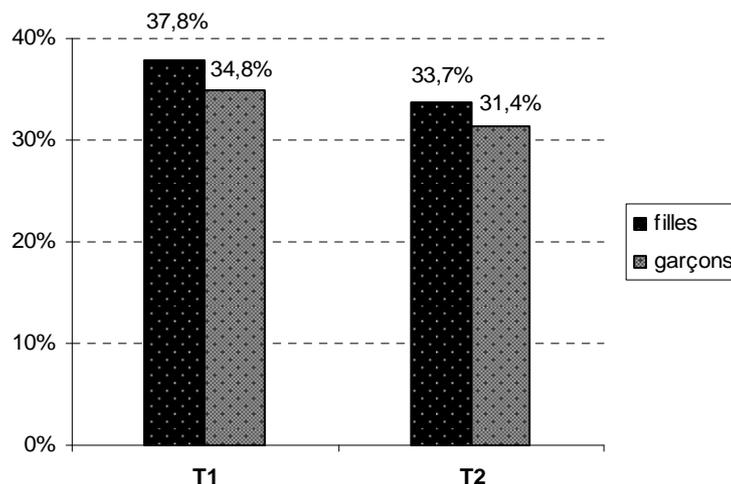


Figure 26 – Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle selon le genre au T1 et au T2

La Figure 26 indique qu'à chaque temps d'observation (T1 et T2), les filles et les garçons produisent une proportion proche de variantes standard (la différence observée étant seulement de 3% au T1 et 2.3% au T2), bien que les filles aient des taux légèrement supérieurs aux garçons, conformément à la tendance générale relevée chez l'adulte. Nous constatons également que filles et garçons diminuent légèrement leurs pourcentages de variantes standard de T1 à T2 (respectivement de 4.1% et de 3.4%). De façon parallèle, les enfants des deux genres suivent la tendance générale du groupe qui consiste en une diminution des variantes standard de T1 à T2.

## 2.4. Bilan des résultats

Les analyses menées sur les productions de variantes standard en situation informelle ont montré que de T1 à T2, les usages sociolinguistiques d'enfants se fréquentant quotidiennement dans l'enceinte de la classe convergent. Cette convergence conduit à une réduction des différences selon le milieu puisque les enfants de CSP+ diminuent leurs productions de variantes standard entre les deux temps longitudinaux. Par ailleurs, nous avons noté que de T1 à T2, les usages enfantins tendaient à être moins standard. Enfin, aucun impact du genre n'a été relevé.

### 3. Mise en perspective des productions de variantes standard dans les situations formelle et informelle

À partir des observations précédentes (cf. sections 1 et 2 de ce chapitre), nous mettrons en perspective les taux de variantes standard produites en situation formelle et en situation informelle. De cette façon, nous pourrions observer si les jeunes enfants de notre échantillon (âgés en moyenne de 4;7 au T1 et de 5;7 au T2) font varier leur usage des variables sociolinguistiques en fonction de la situation dans laquelle ils se trouvent. Rappelons que dès l'âge de 3 ans, des travaux ont montré que les enfants font varier leur usage des variables sociolinguistiques en fonction du type d'interaction auquel ils participent.

#### 3.1. Mise en perspective des situations formelle et informelle au T1

La Figure 27<sup>146</sup> donne les pourcentages de variantes standard produites au T1, en situation formelle et en situation informelle, par les 11 enfants du groupe.

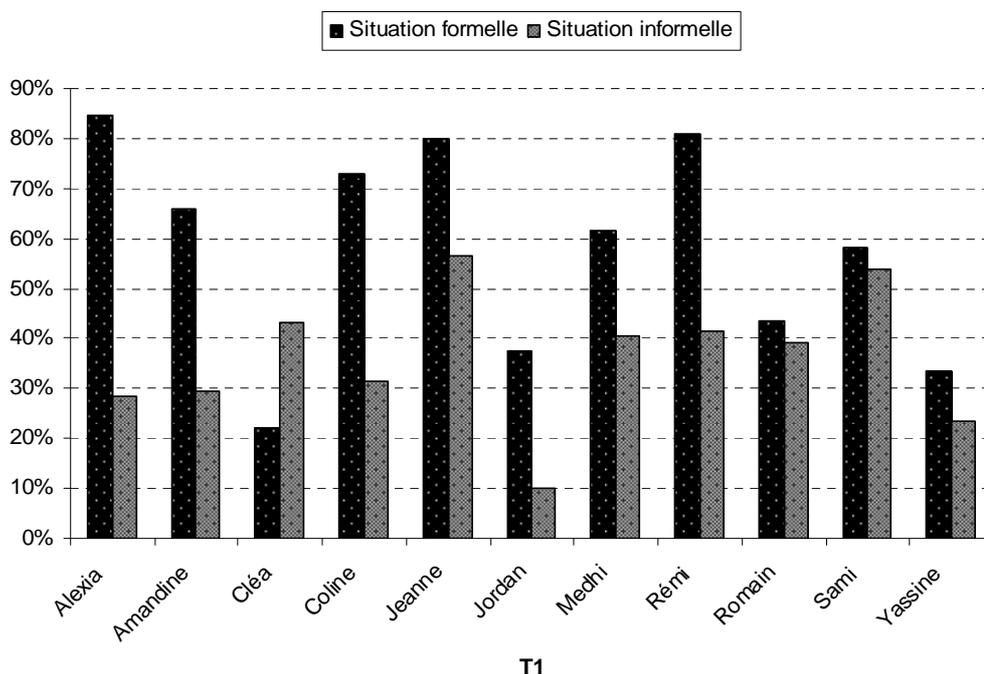


Figure 27 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation au T1

<sup>146</sup> Cette figure a été élaborée à partir des données du Tableau 29 (cf. page 251) et du Tableau 31 (cf. page 259).

Nous pouvons noter que pour tous les enfants, à l'exception de Cléa<sup>147</sup>, les pourcentages de variantes standard sont plus importants en situation formelle qu'en situation informelle.

Comme le montre la Figure 28, en moyenne, les enfants produisent 58.3% de variantes standard en situation formelle et 36.2% en situation informelle : cette différence est significative sur le plan statistique (Wilcoxon :  $z = -2.490$ ,  $p = 0.0128$ ).

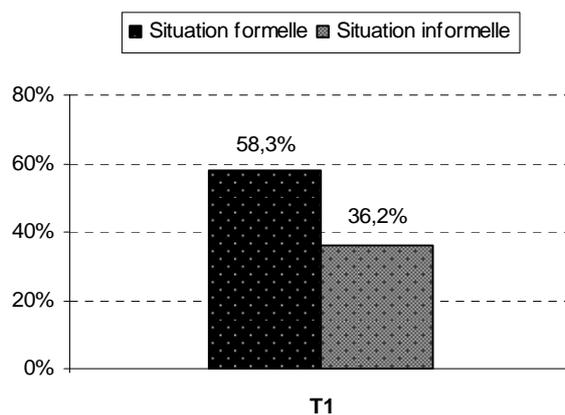


Figure 28 – Pourcentages moyens de variantes standard produites selon la situation au T1

En outre, nous remarquons que l'adaptation situationnelle est plus marquée chez les enfants de CSP+ que chez ceux de CSP-, comme l'illustre la Figure 29 ci-dessous.

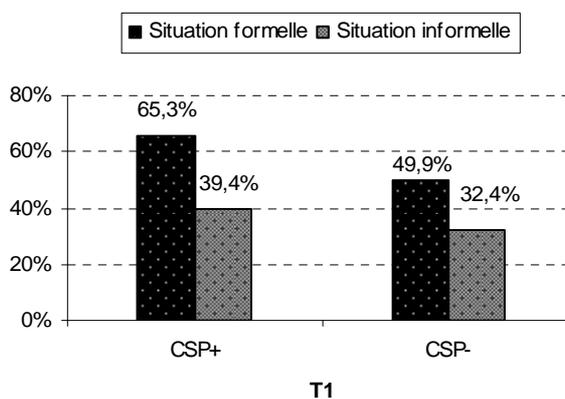


Figure 29 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le milieu social au T1

<sup>147</sup> Nous expliquons le comportement atypique de Cléa par le fait que cette dernière a produit très peu d'occurrences des variables en situation formelle, seulement 9 (cf. Tableau 29, page 251), alors qu'elle en a produit 37 en situation informelle (cf. Tableau 31, page 259). Les pourcentages sur lesquels nous nous appuyons ne reflètent donc pas la même tendance.

En effet, nous observons une différence significative entre les productions de variantes standard selon la situation seulement chez les enfants de CSP+ qui en produisent 65.3% en situation formelle et 39.4% en situation informelle (Wilcoxon :  $z = -2.201$ ,  $p = 0.0277$ ). Chez les enfants de CSP-, les variantes standard sont également plus nombreuses en situation formelle qu'en situation informelle (respectivement, 49.9% et 32.4%). La différence n'est toutefois pas significative.

La Figure 30 donne les pourcentages de variantes standard produites dans chacune des deux situations par les filles et les garçons.

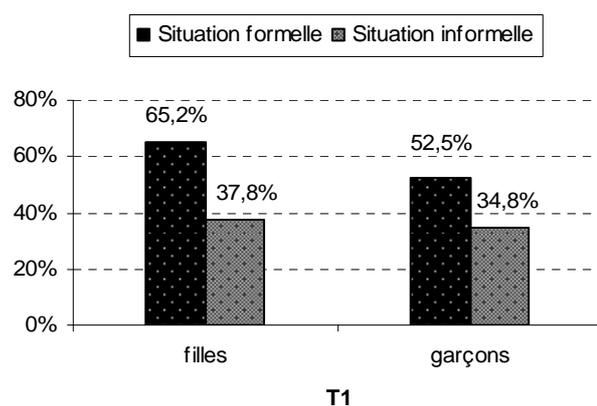


Figure 30 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le genre au T1

Nous notons que filles et garçons produisent plus de variantes standard en situation formelle qu'en situation informelle (pour les filles : 65.2% *versus* 37.8%, pour les garçons : 52.5% *versus* 34.8%). L'écart entre les taux de variantes standard produites dans les deux situations est néanmoins plus grand chez les filles que chez les garçons (respectivement, 27.4% et 17.7%). Soulignons que le test de Wilcoxon indique que la différence entre les taux de variantes standard produites par les garçons dans les situations formelle et informelle est significative (Wilcoxon :  $z = -2.201$ ,  $p = 0.0277$ ) alors que cette différence relève seulement d'une tendance chez les filles (Wilcoxon :  $z = -1.753$ ,  $p = 0.0796$ ), bien que l'écart entre les moyennes soit plus important. Cette apparente contradiction s'explique par le fait que le seul individu qui produit plus de variantes standard en situation informelle qu'en situation formelle est une fille (Cléa).

### 3.2. Mise en perspective des situations formelle et informelle au T2

Nous avons vu qu'au T1, tous les enfants du groupe, à l'exception de Cléa, réagissent à la formalité de la situation conformément aux résultats observés chez les adultes : ils produisent davantage de variantes standard en situation formelle. Au T2, que l'on oppose globalement les scores des enfants en situation formelle et en situation informelle ou qu'on les oppose en fonction des facteurs milieu social et genre, aucune différence significative n'apparaît ( $p \geq 0.4631$ ).

Comme l'illustre la Figure 31, les pourcentages moyens de variantes standard restent plus importants en situation formelle qu'en situation informelle (respectivement, 38.5% et 32.4%). Cependant, l'écart entre la moyenne des pourcentages de variantes standard produites par l'ensemble des enfants du groupe dans chacune des deux situations est beaucoup moins important au T2 (6.1%) qu'au T1 (22.1%).

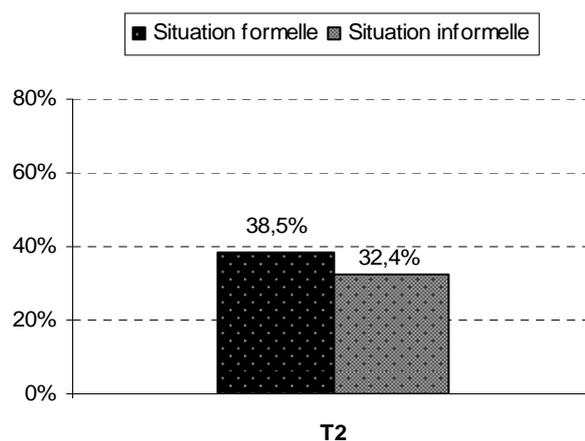


Figure 31 – Pourcentages moyens de variantes standard produites selon la situation au T2

Ce résultat nécessite d'être précisé par une description des tendances individuelles (cf. Figure 32).

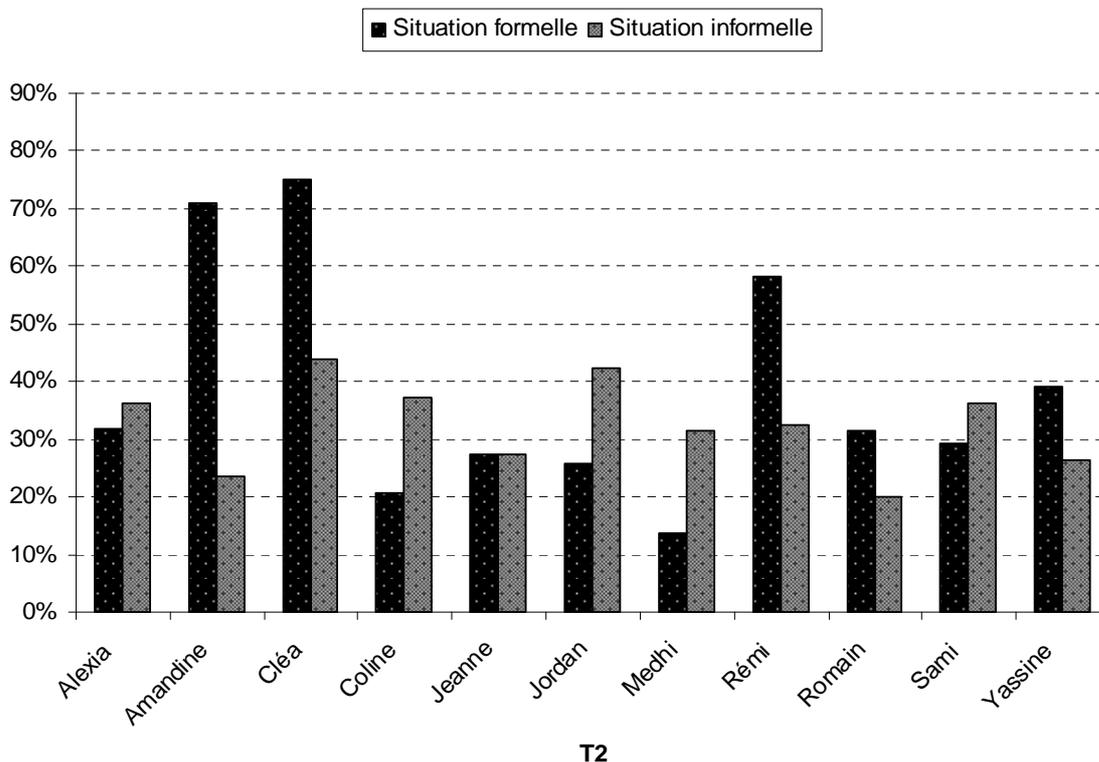


Figure 32 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation au T2

L'examen individuel des productions enfantines au T2 indique une réaction hétérogène à la nature de la situation. Cinq enfants – Amandine, Cléa, Rémi, Romain et Yassine – maintiennent une réaction situationnelle conforme à celle observée au T1 : ils produisent davantage de variantes standard en situation formelle. Cinq enfants – Alexia, Coline, Jordan, Medhi et Sami – produisent davantage de variantes standard lorsqu'ils interagissent avec leurs pairs (situation informelle) que lorsqu'ils racontent une histoire à un adulte inconnu (situation formelle). En outre, nous notons que Jeanne ne modifie pas son usage des variables sociolinguistiques en fonction de la situation. Finalement, la moitié des enfants de l'échantillon présente une réaction situationnelle "inversée" en sélectionnant davantage de variantes non standard en situation formelle au T2 alors qu'au T1, ils produisaient plus de variantes non standard en situation informelle.

En observant plus précisément les productions sociolinguistiques en fonction du milieu d'origine (*cf.* Figure 33), nous remarquons que les enfants de CSP+, comme au T1, adaptent leur usage des variantes à la situation.

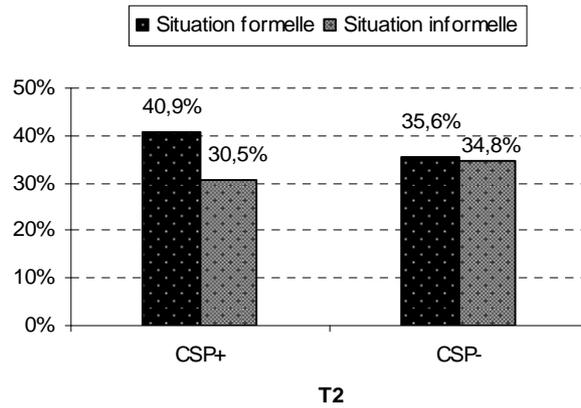


Figure 33 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le milieu social au T2

En effet, ces derniers réalisent davantage de variantes standard en situation formelle qu'en situation informelle (40.9% *versus* 30.5%, soit un écart de 10.4%). Cette différence est néanmoins moins importante que celle notée au T1 (pour rappel, au T1, l'écart était de 25.9%). Les enfants de CSP-, quant à eux, présentent des taux de variantes standard quasiment équivalents quelle que soit la situation (35.6% en situation formelle et 34.8% en situation informelle), contrairement au T1 où ils produisaient plus de variantes standard en situation formelle (pour rappel, 49.9% en situation formelle et 32.3% en situation informelle, soit un écart de 17.5%).

Concernant le genre, la Figure 34 montre qu'au T2 les filles manifestent des productions sociolinguistiques différenciées selon la situation.

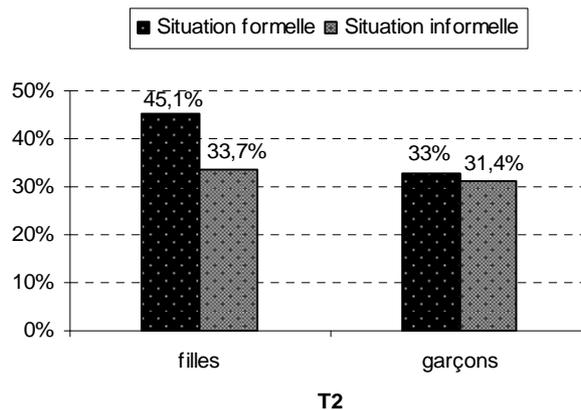


Figure 34 – Pourcentages de variantes standard produites selon la situation et le genre au T2

En effet, elles emploient plus de variantes standard en situation formelle (45.1%) qu'en situation informelle (33.7%). Quant aux garçons, nous notons qu'ils ne modifient pas leur usage des variantes de façon notable en fonction de la situation puisqu'ils produisent les variantes standard dans des proportions semblables (33% en situation formelle et 31.4% en situation informelle).

### 3.3. Bilan des résultats

La mise en perspective des productions de variantes standard en situation formelle et en situation informelle a mis au jour une nette variation situationnelle au T1. En effet, comme attendu, nous avons vu que les enfants produisent significativement davantage de variantes standard en situation formelle qu'en situation informelle (58.3% contre 36.2%). Cette adaptation situationnelle est toutefois plus marquée chez les enfants de CSP+ pour lesquels nous avons relevé une différence significative entre les pourcentages de variantes standard produites dans chacune des deux situations (65.3% en situation formelle et 39.4% en situation informelle). Chez les enfants de CSP-, malgré un écart d'environ 18% entre les deux situations, la différence n'atteint pas le seuil de significativité. L'examen de l'impact du genre sur les productions a révélé, quant à lui, une différence importante dans les taux de variantes standard produites à la fois chez les filles et les garçons (respectivement, 65.2% en situation formelle contre 37.8% en situation informelle et 52.5% contre 34.8%). Rappelons toutefois que cette différence est plus marquée chez les filles, quel que soit leur milieu d'origine.

L'adaptation situationnelle, relevée au T1, n'apparaît plus aussi clairement au T2. De manière inattendue, nous avons observé que les pourcentages de variantes standard sont proches dans les deux situations, bien que davantage de variantes standard soient produites en situation formelle (38.5% en situation formelle et 32.4% en situation informelle). Plus précisément, nous avons vu que, parmi les onze enfants du groupe, cinq manifestent une réaction à la situation identique à celle relevée au T1 (c'est-à-dire, davantage de variantes standard produites en situation formelle), un enfant ne réagit pas à la situation et cinq présentent une réaction situationnelle "inversée" en produisant plus de variantes standard en situation informelle qu'en situation formelle. Rappelons enfin que nos analyses au regard des facteurs milieu social et genre ont montré que les enfants de CSP+ ainsi que les filles produisent plus de variantes standard en situation formelle qu'en situation informelle (40.9% *versus* 30.5% pour les premiers et 45.1% *versus* 33.7% pour les secondes), bien que ces différences ne soient pas significatives sur le plan statistique. De leur côté, les enfants de CSP- et les garçons ont des pourcentages proches dans les deux situations (respectivement, 35.6% en situation formelle contre 34.8% en situation informelle et 33% contre 31.4%).

## 4. Bilan général des résultats et discussion

Les principaux résultats, présentés dans ce chapitre, peuvent être résumés de la façon suivante :

### **Adaptation situationnelle**

(davantage de variantes standard produites en situation formelle qu'en situation informelle)

- Au T1 : très marquée.
- Au T2 : pour certains enfants seulement (surtout les filles et les enfants de CSP+).

### **Baisse des productions de variantes standard de T1 à T2**

(c'est-à-dire entre 4;7 et 5;7)

- En situation formelle : pour la majorité des enfants, diminution très importante.
- En situation informelle : seulement pour certains enfants, diminution plus faible.

**Convergence des usages enfantins** : en situation informelle uniquement.

### **Effet du genre**

- En situation formelle :
  - au T1 et au T2 : davantage de variantes standard produites par les filles que par les garçons ;
  - de T1 à T2 : maintien de l'écart entre les taux de variantes standard produites par les filles et les garçons (diminution parallèle des taux de variantes standard produites par les enfants des deux genres).
- En situation informelle :
  - au T1 et au T2 : aucune différence notable entre les productions des filles et des garçons ;
  - de T1 à T2 : pas d'évolution notable entre les taux de variantes standard produites par les filles et les garçons.

### **Effet du milieu social**

- En situation formelle :
  - au T1 et au T2 : davantage de variantes standard produites par les enfants de CSP+ que par ceux de CSP- ;
  - de T1 à T2 : réduction de l'écart entre les taux de variantes standard produites par les enfants de CSP+ et ceux de CSP- (diminution des taux de variantes standard dans les deux milieux, mais diminution plus importante chez les enfants de CSP+).

- En situation informelle :
  - au T1 : davantage de variantes standard produites par les enfants de CSP+ que par ceux de CSP- ;
  - au T2 : aucune différence notable entre les productions des enfants de CSP+ et des enfants de CSP- ;
  - de T1 à T2 : réduction de l'écart entre les taux de variantes standard produites par les enfants de CSP+ et ceux de CSP- (diminution des taux de variantes standard seulement chez les enfants de CSP+).

Nous avons vu qu'au T1 (à 4;7), les enfants produisent plus de variantes standard en situation formelle qu'en situation informelle. Ce résultat est conforme au patron relevé chez les locuteurs adultes et rejoint les observations de Díaz-Campos (2005), Patterson (1992) et Roberts (1994) auprès de jeunes enfants. Néanmoins, de manière inattendue, cette adaptation situationnelle ne se maintient pas de façon aussi nette au T2 puisque, du fait d'une forte diminution des productions de variantes standard en situation formelle, les taux de variantes standard produites dans chacune des deux situations tendent à se rapprocher. Il est surprenant que les enfants diminuent autant leurs taux de variantes standard de T1 à T2. En effet, lors d'une étude transversale, Patterson (1992) a montré qu'entre 4 et 8 ans, en situation d'interview, la proportion de variantes standard produites augmente. À cette étape, nous pouvons faire l'hypothèse que les enfants, au bout de deux passations, se sont accoutumés à la tâche de récit malgré le fait que l'enquêteur soit un adulte inconnu.

En situation informelle, nous relevons également une réduction des taux de variantes standard de T1 à T2, bien que cette diminution soit de moindre ampleur que celle notée en situation formelle. Dans ce cas précis d'interactions entre pairs, le résultat est attendu. En effet, Smith, Durham & Fortune (2007), qui ont analysé des conversations mère-enfant enregistrées au domicile familial sans la présence du chercheur, relèvent un accroissement des productions non standard entre 2;10 et 3;6. Ce type de situation, avec des locuteurs très familiers, pairs ou parents, favoriserait donc un usage croissant des formes non standard à un âge précoce.

Par ailleurs, toujours en situation informelle, nous observons qu'entre 4;7 et 5;7, les usages enfantins convergent. Nous envisageons plusieurs facteurs explicatifs : (1) l'influence du réseau d'interactions sociales au sein du groupe de pairs (la fréquence des contacts sociaux et des interactions verbales et la familiarité qui en résulte), (2) le statut

des enfants dans le groupe de pairs (l'intégration sociale et la popularité), (3) l'influence du discours de la maîtresse et (4) la prise de conscience de la valeur sociale attribuée aux variantes. L'exploration de ces facteurs fera l'objet d'une étude approfondie dans les chapitres suivants. En outre, soulignons qu'une convergence du même type a été observée dans une autre étude longitudinale menée auprès de 14 enfants de Moyenne Section de Maternelle, âgés en moyenne de 4;6 au premier temps d'observation et de 5;2 au deuxième temps d'observation. (Nardy & Martin, 2008). Dans cette recherche aussi, l'intérêt des auteures s'est porté sur les usages sociolinguistiques enfantins lors des interactions entre pairs ; les enfants ont été enregistrés pendant la période d'accueil du matin. Nardy & Martin (2008), qui ont étudié les productions de liaisons facultatives réalisées conformément à la cible adulte, notent une diminution significative de la variance des pourcentages du groupe du premier au second temps d'observation. Ainsi, après huit mois de fréquentation quotidienne, il apparaît que, dans ce groupe d'enfants, les usages tendent à se rapprocher également.

Nous avons remarqué qu'en situation formelle, quel que soit le temps longitudinal, les filles utilisent plus de variantes standard que les garçons. Cette observation rejoint celle de Romaine (1984) chez des enfants de 6 ans, mais va à l'encontre de celles de Chabanal (2001), Ingram, Pittam & Newman (1985) et Roberts (1994) qui ne relèvent aucune différence selon le genre entre 3 et 10 ans, et de celles de Chevrot (1991) et Roberts (1994 ; 1997a) qui notent, entre 3 et 7 ans, que les garçons produisent plus de variantes standard que les filles. En situation informelle, les usages sociolinguistiques des deux genres sont proches conformément aux résultats observés par Foulkes, Docherty & Watt (2001) et Smith *et al.* (2007) entre 2 et 4 ans. Toutefois, d'autres études montrent qu'entre 3 et 4 ans, dans une telle situation, les filles ont des usages plus standard que les garçons (Docherty *et al.*, 2006 ; Martin, 2005). Par ailleurs, bien que filles et garçons manifestent des usages différenciés selon la situation au T1, seules les filles conservent leur adaptation situationnelle au T2.

En situation formelle, au T1 et au T2, comme attendu, les enfants de CSP+ produisent plus de variantes standard que les enfants de CSP-. En situation informelle, la même tendance est relevée mais uniquement au T1. Au T2, dans les deux situations, les différences initiales entre enfants de milieux sociaux contrastés s'estompent du fait d'un emploi plus fréquent des variantes non standard par les enfants de CSP+ au T2. Ce résultat est plutôt inattendu puisque comme l'a révélé notre revue des études sociolinguistiques, le milieu social a un impact robuste et précoce se manifestant dès

3 ans. Nous faisons l'hypothèse que l'annulation de l'effet du milieu d'origine au deuxième temps d'observation résulte de la convergence des usages notée au T2.

Dans le chapitre suivant, nous tenterons de rendre compte de cette convergence en examinant l'impact du réseau de relations sociales au sein du groupe de pairs sur les usages sociolinguistiques enfantins.

## CHAPITRE 5. Le réseau social au sein du groupe de pairs

### 1. Le réseau social en sociolinguistique

Dans le domaine de la sociolinguistique variationniste, de nombreux travaux ont montré que les usages langagiers des locuteurs étaient socialement stratifiés en fonction de caractéristiques macrosociologiques telles que l'âge, le genre, le milieu social. Malgré la régularité des patrons de variation observés entre les différents groupes, les usages des locuteurs à l'intérieur de ces groupes ne sont pas tous homogènes. Deux locuteurs, de même âge, de même genre et de milieu social identique, peuvent produire des traits linguistiques différents. C'est à partir de cette constatation qu'a été mise en place une approche microsociologique des phénomènes de variation s'appuyant sur le concept de réseau social.

[...] the network concept was developed for the very purpose for which we require it now – to explain individual behaviour of various kinds which cannot be accounted for in terms of corporate group membership (Milroy, 1987: 135).

Cette approche de la variation à partir de l'étude du réseau social présente plusieurs avantages. Elle fournit un ensemble de procédures permettant d'étudier des petits groupes de locuteurs qui ne sont pas opposables sur des critères macrosociologiques. En outre, ce type d'analyse offre une procédure permettant de traiter la variation interindividuelle plutôt que la variation entre des groupes de locuteurs établis sur la base de catégories sociales prédéterminées (Milroy, 2002). Un dernier avantage que nous mentionnerons, et que nous reprenons à Labov (2001a), est le fait que l'étude des usages langagiers des locuteurs au sein de leur réseau social permet de recueillir les productions dans leurs manifestations quotidiennes (conversations avec la famille, les amis, les collègues de travail).

Soulignons enfin que l'approche de la variation par le réseau social n'est pas incompatible avec une approche plus macrosociologique opposant différentes catégories de locuteurs. À notre sens, ce sont simplement deux niveaux d'analyse différents qui sont complémentaires. Notre position rejoint d'ailleurs celle de Milroy & Gordon (2003) qui avancent que l'examen des usages dans leurs conditions locales de

production permet de comprendre les corrélations entre langage et catégories sociales plus globales.

### **1.1. Deux approches pour appréhender le réseau**

Dans le champ de la sociolinguistique, deux approches ont été avancées pour capturer la dynamique de la variation linguistique dans des groupes restreints. La première se caractérise par le concept de réseau social et la seconde se focalise sur la notion de communauté de pratiques (*community of practice*).

Dans le cadre de l'approche dite du réseau social, différents indicateurs ont été considérés ; les trois principaux étant des indicateurs sur les liens dans le réseau, des indicateurs d'intégration sociale et des indicateurs de statut sociométrique.

La structure et la nature des liens dans le réseau sont appréhendés au travers de deux indices : la densité et la multiplicité. La densité des liens entre les individus – le nombre de liens parmi les individus – est définie comme le rapport entre le nombre de liens existants et le nombre de liens possibles (Chambers, 2003 ; Degenne & Forsé, 2004 ; Milroy, 1987, 2002 ; Milroy & Gordon, 2003). La multiplicité – le type de lien entre les individus – correspond, quant à elle, à la proportion de liens multiplexes par rapport au nombre total de liens (Chambers, 2003 ; Degenne & Forsé, 2004 ; Milroy, 1987 ; Milroy & Gordon, 2003). En effet, une relation est dite multiplexe lorsqu'elle combine plusieurs types de relations. Par exemple, deux individus peuvent être amis, collègues de travail et voisins. À l'opposé, une relation est qualifiée d'uniplexe lorsqu'elle n'engage qu'un seul type de lien, par exemple lorsque les individus sont seulement collègues de travail. Ainsi, un individu appartient à un réseau dense si les membres de son réseau se fréquentent aussi entre eux. Son réseau est multiplexe lorsqu'il fréquente les mêmes individus dans ses différents cadres de vie (travail, loisirs, famille, etc.).

En général, le degré d'intégration sociale d'un individu dans le réseau est défini à partir de critères tels que les liens de parenté, les liens de voisinage, les liens professionnels et les relations affinitaires (amitié). Toutefois, chaque auteur a établi des critères d'intégration sociale propres à sa recherche. Par exemple, dans son enquête menée à Belfast (Irlande), Milroy (1987) a calculé, pour chaque individu, un score d'intégration sociale dépendant de cinq critères : (1) participer régulièrement aux activités du voisinage, (2) avoir une relation de parenté avec au moins une famille de

son voisinage, (3) avoir le même lieu de travail qu'au moins deux individus de son voisinage, (4) avoir le même lieu de travail qu'au moins deux individus du même genre de son voisinage, (5) côtoyer ses collègues en dehors des horaires de travail. À chaque critère satisfait, l'auteure accordait un point. Ainsi les habitants des trois communautés de Belfast étudiées ont reçu un score d'intégration allant de 0 (non intégré) à 5 (pleinement intégré). Dans une autre recherche, Cheshire (1982b), qui a étudié un groupe d'adolescents fréquentant le même espace d'activités, a élaboré un indice de culture vernaculaire établi à partir de six critères : (1) port d'une arme, (2) style vestimentaire, (3) ambition professionnelle, (4) participation à des activités mineures de criminalité, (5) capacité à se battre, (6) emploi d'injures.

Le statut sociométrique des individus dans le groupe a également été pris en compte dans les études sociolinguistiques. Afin de dégager le statut des adolescents dans leur groupe de pairs, Cheshire (1982b) leur a demandé de nommer les amis avec lesquels ils passaient le plus de temps. À partir des réponses données, elle a établi trois statuts différents : les membres centraux (souvent choisis), les membres secondaires (moins souvent choisis) et les non-membres (rarement choisis). En croisant ce critère avec l'indice de culture vernaculaire (précédemment présenté), Cheshire (1982b) remarque que les membres centraux du groupe sont également ceux dont l'indice de culture vernaculaire est le plus important. Il apparaît donc que la popularité et le degré d'intégration au sein du groupe vont de paire. Par ailleurs, rappelons que dans son enquête menée auprès d'adolescents afro-américains de Harlem (États-Unis), Labov (1978) utilise également l'approche sociométrique afin de dégager les chefs, les membres centraux et les *paumés* du groupe de pairs.

Quelle que soit la méthodologie adoptée, les auteurs s'accordent sur le fait que le réseau social d'un individu est l'ensemble des relations qu'il entretient avec d'autres individus.

An individual's social network is straightforwardly the aggregate of relationships contracted with others, and social network analysis examines the differing structures and properties of the relationships (Milroy, 2002: 549).

Un autre concept, plus récent, permettant d'appréhender le réseau, est celui de communauté de pratiques qu'Eckert (2000) emprunte à Lave & Wenger (1991).

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 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).

Contrairement à l'approche par le biais du réseau social, dans le cadre d'une approche par la communauté de pratiques, ce ne sont pas la fréquence de fréquentation ou la fréquence des interactions qui prévalent, ce sont les engagements communs partagés entre les individus. Britain & Matsumoto (2005) illustrent cette idée en donnant l'exemple suivant. Le marchand de journaux, chez qui je me rends quotidiennement, peut être considéré comme un membre de mon réseau social (bien que le lien qui nous unisse soit faible) mais il ne peut pas être considéré comme faisant partie de la même communauté de pratiques que moi. Dans son étude menée auprès d'adolescents dans un lycée, Eckert (2000) identifie deux communautés de pratiques : celle des *Jocks* et celle des *Burnouts*, qui diffèrent dans leurs engagements sociaux respectifs. Les premiers sont attachés à la culture scolaire et aspirent à la poursuite d'études supérieures tandis que les seconds ne manifestent pas un tel attachement et aspirent davantage à s'insérer sur le marché du travail local. Une autre différence entre l'approche par le réseau et l'approche par la communauté de pratiques est, comme l'explique Meyerhoff (2002) :

[...] one can be a member of a social network by chance or circumstance, while membership in a community of practice is conscious (Meyerhoff, 2002: 531).

Ainsi, dans le cadre d'une communauté de pratiques, c'est l'adhésion consciente à certaines "valeurs" qui lie les individus.

Bien que ces deux approches, comme nous venons de le voir, s'opposent sur certains points, elles partagent néanmoins des caractéristiques communes. En effet, toutes deux s'intéressent aux liens entre les individus et à la façon dont ces liens incluent ou excluent les individus des groupes. Par ailleurs, elles fournissent un indice graduel d'appartenance au groupe : les individus pouvant être plus ou moins intégrés (Davies, 2005). Enfin, l'analyse en termes de communauté de pratiques et en termes de réseau social mettent toutes deux en avant le lien étroit entre les usages langagiers des locuteurs et les rapports sociaux qu'ils entretiennent avec les autres.

Afin d'étudier plus précisément ce lien, nous avons choisi d'utiliser le concept de réseau social dans le but de déterminer le rôle du groupe de pairs sur l'usage des variantes sociolinguistiques chez des enfants âgés de 4;7 à 5;7. En effet, dans le cadre de notre recherche, il nous a semblé difficile de décrire le groupe d'enfants en termes de communauté de pratiques puisqu'en classe de maternelle (notre lieu d'enquête), la constitution du groupe est imposée par l'institution et ne résulte pas d'un choix délibéré des enfants. Si tel avait été notre but, nous aurions dû observer les enfants lors de différentes activités sociales (à l'école, mais aussi au sein de la famille, durant les activités extra-scolaires, chez la nounou, etc.) et mener de longs entretiens avec eux et leur entourage proche. Dans notre étude, nous nous limitons à l'étude d'un seul réseau, celui de la classe. Notre intérêt est d'examiner dans quelle mesure le réseau de relations au sein de la classe influence les usages enfantins.

Nous présentons, dans la section suivante, quelques résultats ayant mis au jour un lien entre réseau social et variation linguistique<sup>148</sup> chez l'adulte et l'adolescent.

## 1.2. Réseau social et variation

D'après Chambers (2003), c'est à Milroy (1987) que l'on doit la première étude variationniste systématique mettant en relation la variation linguistique avec la structure du réseau social. Cette auteure, qui a mis en relation l'indice d'intégration sociale des 46 adultes de *lower working-class* de son échantillon (présenté dans la section précédente) avec leurs taux de variantes non standard<sup>149</sup> trouve une corrélation positive et significative entre ces deux mesures. Ainsi, les individus fortement intégrés dans la communauté locale (ceux dont les liens sont denses et multiplexes) utilisent davantage de variantes non standard que ceux qui le sont moins (ceux qui travaillent en dehors de la communauté et qui ont peu de liens avec le voisinage). Milroy (1987 ; 2002) suggère alors qu'une forte intégration à la communauté permet de maintenir les normes locales et de se protéger des changements linguistiques extérieurs. Le même type de résultat a également été observé par Beaulieu & Cichocki (2002), dans une communauté du Nouveau-Brunswick (Canada), sur l'usage d'une variante morphosyntaxique locale

---

<sup>148</sup> Comme nous l'avons fait dans le premier chapitre de la première partie, nous ne présentons pas les résultats des travaux centrés sur le changement linguistique (Eckert, 2000 ; Kerswill & Williams, 2000a, 2000b).

<sup>149</sup> Milroy a étudié huit variables phonologiques (pour plus de précisions sur les variables en question, voir Milroy, 1987: 116-120).

(présence de *que* dans les expressions en tête des propositions adverbiales débutant par *comme*, *quand* et *si* ; par exemple : *Il a fait ça comme qu'il voulait*). Ces auteurs, qui ont constitué un indice d'affiliation à la communauté<sup>150</sup>, relèvent que les individus les plus affiliés à la communauté (ceux dont le score d'affiliation est le plus élevé) utilisent davantage les variantes locales. Dans une étude menée à Mombasa (Kenya), Russell (1982) relève que des liens forts entre les locuteurs influencent leur usage des variantes. En effet, l'auteure, qui a analysé le discours produit par deux amis en situation de conversation (pour la plupart les amis étaient de proches voisins, d'anciens camarades de classe et fréquentaient la même association), remarque que ces derniers utilisent davantage de variantes non standard lorsqu'ils interagissent ensemble que lorsqu'ils conversent avec un individu ne faisant pas partie de leur réseau social. Chez des adolescents, Cheshire (1982b) a corrélié l'index de culture vernaculaire des individus (présenté dans la section précédente) avec leur usage non standard de certaines variables grammaticales<sup>151</sup>. Elle remarque une correspondance parfaite entre la fréquence d'usage des variantes non standard et le degré d'adhésion à la culture vernaculaire. Ainsi, les membres les plus intégrés à la culture vernaculaire produisent davantage de variantes non standard et *vice versa*. Rappelons en outre que cet indice d'intégration coïncide avec le statut des adolescents dans leur groupe de pairs ; la popularité influence donc également l'usage des variantes.

Finalement, quelle que soit la méthodologie adoptée et l'indice d'intégration sociale choisi, les résultats des études menées chez l'adulte et l'adolescent aboutissent à une conclusion semblable dans des contextes culturels pourtant différents : plus les individus sont intégrés à leur communauté ou à leur groupe de pairs, plus ces derniers manifestent des usages non standard. Chez l'enfant, aucun lien clair entre la structure du réseau et les usages sociolinguistiques n'a été mis en évidence en dessous de l'âge de 10 ans (*cf.* section 4.1.5 du chapitre 1 de la première partie). Nous n'avons toutefois recensé qu'une seule étude ayant exploré ce lien plus précocement (Martin, 2005). Afin de cerner le réseau de relations des enfants de notre étude, nous avons mis en place deux

---

<sup>150</sup> Cet indice dépend de quatre critères : le degré de complexité des liens, la fréquence des contacts, le temps alloué aux contacts et leur intensité.

<sup>151</sup> Il s'agit ici du *-s* non standard (emploi du suffixe *-s*, caractéristique de la troisième personne du présent de l'indicatif, à d'autres personnes ; par exemple : *We buses it down the town*), du *what* non standard (emploi de *what* en tant que pronom relatif déterminatif ; par exemple : *Are you the little bastards what hit my son over the head ?*) et du *never* non standard (emploi de *never* dans le sens de "pas en cette occasion" en opposition au sens commun "en nulle occasion" ; par exemple : *I never went to school today*).

méthodologies : l'une inspirée de l'approche éthologique et l'autre issue de la sociométrie. Nous les présentons dans les sections suivantes.

## **2. Détermination du réseau social et des relations préférentielles**

Les relations sociales entre enfants sont habituellement évaluées par l'observation directe et par des mesures sociométriques (Caron, Vitaro & Buisson, 1994). Afin d'appréhender le réseau d'interactions sociales des enfants au sein de la classe ainsi que leurs relations préférentielles, nous avons emprunté nos méthodologies à l'éthologie et à la sociométrie. Ce choix s'est fait en accord avec nos objectifs de recherche. En effet, nous avons souhaité déterminer quel(s) facteur(s) – relatif(s) au réseau – avai(en)t une influence sur le partage des variantes linguistiques ; nous avons alors formulé plusieurs hypothèses quant à ces facteurs : s'agit-il d'une simple exposition passive aux variantes, de la densité des interactions verbales ou bien encore du statut social attribué à certains individus ? Les deux premières hypothèses seront testées grâce à la méthodologie empruntée à l'éthologie, par le biais de l'observation directe des interactions sociales. La dernière sera vérifiée grâce à l'utilisation conjointe des méthodologies éthologique et sociométrique.

### **2.1. L'approche éthologique**

Différentes méthodes d'observation directe du comportement social au sein des groupes – chez l'homme ou chez l'animal – sont utilisées en éthologie (pour une revue des méthodes, voir Altmann (1974)). Ces méthodologies, qui permettent d'observer les échanges spontanés de groupes d'individus en situation habituelle de vie, permettent une analyse quantitative des comportements des sujets.

#### **2.1.1. Choix des comportements observés**

À partir du répertoire élaboré par Barbu (2000), qui recense les différents comportements sociaux des enfants d'une classe de Moyenne Section de Maternelle et conformément à notre objectif de recherche, nous avons choisi de procéder à l'observation de trois types de comportement : la proximité physique, l'émission verbale et l'émission non verbale.

L'indice de proximité physique permettra de quantifier le temps qu'un individu passe auprès d'un autre individu et nous permettra de tester l'hypothèse selon laquelle la fréquence d'exposition favorise le partage des variantes linguistiques. L'indice d'émission verbale permettra, quant à lui, de quantifier la densité des prises de parole d'un individu vers un autre individu et par extension, la densité de leurs interactions verbales. L'hypothèse que nous testerons grâce à cet indice est celle selon laquelle la densité des interactions verbales favorise le partage des variantes linguistiques (Bloomfield, 1970 ; Labov, 2001a). Enfin, nous avons également observé les interactions non verbales entre les enfants.

### **a. Proximité physique**

Ici, nous avons utilisé la technique du plus proche voisin (Hinde, Titmus, Easton & Tamplin, 1985 ; Santos, Vaughn & Bonnet, 2000) en notant les deux plus proches voisins de l'enfant observé dans un périmètre d'une longueur de bras. Si l'enfant observé avait plus de deux voisins, selon le critère énoncé précédemment, nous avons retenu ceux avec lesquels il interagissait ou vers lesquels il manifestait de nets indices de recherche de proximité tels que l'approche, l'orientation, le regard. Enfin, dans le cas où les enfants étaient assis par petits groupes autour de tablées, nous avons considéré comme voisins, les enfants assis en face ou à côté de l'enfant cible. Les enfants assis dos à dos à deux tablées différentes n'ont pas été considérés comme voisins (Hinde *et al.*, 1985).

### **b. Émission verbale**

L'observation des interactions verbales a été appréhendée par le biais de la catégorie "émission verbale". Chaque émission verbale d'un individu en direction d'un autre individu a ainsi été notée.

### **c. Émission non verbale**

Dans cette catégorie, ont été regroupés tous les comportements non verbaux adressés à autrui, qu'ils soient positifs ou négatifs<sup>152</sup> : les contacts physiques, les regards et échanges faciaux (sourires, grimaces, etc.), les activités partagées autour d'objets et les gestes quasi-linguistiques (hochements de tête, pointages, etc.).

---

<sup>152</sup> Pour les détails de ces catégories, voir Barbu (2000).

### 2.1.2. Déroulement des observations

Les observations ont été effectuées pendant 14 jours à chacun des deux temps d'observation, T1 et T2. Elles ont été réalisées dans la salle de classe pendant l'atelier semi dirigé (d'une durée d'environ 30 à 45 minutes), moment où les enfants choisissent leur activité ainsi que leurs partenaires et peuvent se déplacer librement. Cette période nous a semblé la plus propice à l'observation de comportements sociaux spontanés puisque le contrôle de la maîtresse est allégé et que les enfants prennent plus fréquemment la parole lors d'activités non dirigées (Alles-Jardel *et al.*, 1997).

L'observateur était présent dans un coin de la classe mais ne répondait pas, dans la mesure du possible, aux sollicitations des enfants. Même si nous avons pleinement conscience que la simple présence d'un observateur peut modifier le comportement des individus observés (Hall, 1984 ; Labov, 1976 ; Strayer & Trudel, 1985), nous n'avons pu contourner cet écueil. En effet, nous avons envisagé d'installer une caméra fixe dans la classe (de type caméra de surveillance), mais elle n'aurait pas pu suivre les déplacements fréquents des enfants et nous aurions ainsi perdu une grande quantité d'informations. De plus, de notre point de vue, elle aurait suscité beaucoup plus de curiosité, parmi les enfants, qu'un adulte présent dans la classe ; ces derniers étant habitués à la présence de stagiaires de l'IUFM<sup>153</sup> ou autres. Nous avons donc adopté la méthode de l'intégration non stimulante, développée en éthologie pour l'étude des groupes de jeunes enfants (Le Camus, 1985 ; Mac Grew, 1972).

Précisons enfin qu'une phase préalable d'un mois d'entraînement aux techniques d'observation et de relevé des comportements a servi de période de familiarisation (Strayer & Trudel, 1985). Cette période d'habituation, qui fait partie intégrante de l'approche éthologique, a permis aux enfants de se familiariser avec l'observateur et ses outils d'observation.

---

<sup>153</sup> IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

### 2.1.3. Méthode d'observation et matériel

Concernant la méthode d'observation, nous avons choisi l'échantillonnage instantané par balayage ou *instantaneous scan sampling* (Altmann, 1974 ; Santos *et al.*, 2000). Cette technique consiste à observer tous les membres d'un groupe un à un à intervalles de temps réguliers sur une période donnée, ceci afin de prendre, en quelque sorte, une photo du groupe au temps d'observation choisi ou point d'échantillonnage.

Grâce à cet enregistrement d'états successifs, le chercheur va pouvoir quantifier le temps passé par les individus à faire telle ou telle activité ou à produire tel ou tel comportement (Strayer & Gauthier, 1985). Dans notre cas, nous pourrions quantifier le temps passé ensemble par les enfants ainsi que la fréquence de leurs interactions verbales et non verbales. Enfin, soulignons que cette technique a fait ses preuves dans l'étude des groupes d'enfants d'âge préscolaire (Cohen, 1971).

Nous avons choisi de relever trois comportements : la proximité physique, l'émission verbale et l'émission non verbale. Chacune de ces trois catégories a été codée pour être reportée sur les sociomatrices que nous remplissions durant nos observations (*cf.* Figure 35). Ainsi, chaque comportement adressé par l'enfant observé à un/deux autre(s) enfant(s) a été noté.

	<b>Jea</b>	<b>Val</b>	<b>Ale</b>	<b>...</b>	<b>Rem</b>	<b>Rom</b>
<b>Jea</b>						
<b>Val</b>						
<b>Ale</b>						
<b>...</b>						
<b>Rem</b>						
<b>Rom</b>						

Figure 35 – Exemple de sociomatrice vierge

La proximité physique a été codée *p*, l'émission verbale *e* et l'émission non verbale *i*. Plusieurs configurations de codage étaient donc possibles ; nous les illustrons ci-après :

- *p* : X est près de Y, il ne parle pas et ne regarde pas Y.
- *p + i* : X est près de Y, il regarde Y ou partage une activité avec lui (par exemple, ils font un puzzle).
- *p + i + e* : X est près de Y, il regarde Y ou partage une activité avec lui et lui parle.
- *i* : X est loin de Y, il regarde Y ou lui fait un sourire.
- *i + e* : X est loin de Y, il regarde Y et lui parle.
- *p + e* : X est près de Y, il lui parle sans le regarder (cas très rare).
- *e* : X est loin de Y, il lui parle sans le regarder (cas jamais recensé).

Pour l'observation des trois comportements *p*, *i*, et *e* (respectivement, proximité physique, émission non verbale et émission verbale), nous disposons de plusieurs grilles d'observations vierges et d'un chronomètre qui nous permettait de vérifier l'intervalle de temps entre chaque *scan*. L'intervalle de temps que nous nous étions fixé était de 5 minutes au T1 et 4 minutes au T2<sup>154</sup>. Ainsi, si l'atelier durait 40 minutes, nous remplissions, durant cette période, entre 8 et 10 sociomatrices.

La sociomatrice se présentait comme suit (*cf.* Figure 36), l'émetteur était représenté en colonne et le receveur (ou destinataire) en ligne. Notons, en outre, que tous les enfants de la classe ainsi que la maîtresse et l'ATSEM<sup>155</sup> étaient représentés sur la sociomatrice. Chaque *scan* (ou remplissage d'une sociomatrice) a consisté à observer chaque enfant (en colonne sur la sociomatrice, *cf.* Figure 36) à tour de rôle en notant ses deux plus proches voisins et ceux avec lesquels il interagissait verbalement ou non verbalement.

---

<sup>154</sup> En effet, grâce à l'entraînement acquis au cours de notre recueil de données, nous avons pu réduire l'intervalle de temps entre chaque *scan* de T1 à T2.

<sup>155</sup> L'Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles (ATSEM) assiste l'enseignant dans la préparation et l'animation des activités scolaires.

	Jea	Val	Ale
Jea			
Val			
Ale			
Man	<i>p</i>		
Rem			<i>i</i>
Rom			
Med			
Mar			<i>p</i>
Col	<i>p, i, e</i>		
Lou			
Jor			<i>p</i>
Eva			
Maï		<i>p, i</i>	

Figure 36 – Exemple de sociomatrice remplie

La Figure 36 présente un exemple de matrice remplie. Ici, les enfants observés, ou enfants émetteurs, sont Jeanne (Jea), Valentin (Val) et Alexia (Ale) et les individus du groupe, les receveurs, apparaissent en ligne. Sur cette grille, on observe que Jeanne (Jea) est proche (*p*) de Manon (Man) et Coline (Col), mais elle n’interagit qu’avec Coline ; elle lui parle (*e*) et la regarde (*i*). Valentin (Val), quant à lui, est seul avec la maîtresse (Maï) (*p*), ils partagent une activité commune ou bien il l’écoute (*i*). Enfin, Alexia (Ale) est proche (*p*) de Marion (Mar) et de Jordan (Jor), ils sont à la table mais elle regarde Rémi (Rem) qui joue plus loin (*i*).

#### 2.1.4. Traitement des sociomatrices

Afin d’obtenir des fréquences, relatives ou absolues, par type de comportement observé, nous avons saisi chacune de nos sociomatrices (89 au T1 et 98 au T2) dans trois fichiers Excel différents : un fichier dans lequel apparaissent les indices de proximité (*p*), un fichier dans lequel figurent les indices d’émission verbale (*e*) et enfin un dernier fichier pour les indices d’émissions non verbale (*i*).

Ensuite, nous avons dû procéder à l’harmonisation du nombre de sociomatrices par enfant et par temps d’observation car certains jours des enfants étaient absents. La conséquence de ces absences était que les enfants n’avaient pas tous été observés le même nombre de fois. Afin de pallier ces absences, nous avons, dans un premier temps, enlevé les sociomatrices correspondant aux jours durant lesquels le nombre d’enfants

absents était le plus élevé. Dans un second temps, nous avons "comblé" les absences des enfants, en dehors des jours que nous avons exclus, en récupérant les observations faites sur ceux-ci durant les jours d'observation exclus. Nous avons pris soin de choisir des jours durant lesquels le nombre de sociomatrices recueillies était le même que celui du jour de l'absence de l'enfant et avons également veillé à ce que ses partenaires les plus fréquents ne soient pas absents eux-mêmes. Une fois cet "équilibre" intra-temps d'observation effectué, nous disposons de 62 sociomatrices pour le T1 et de 70 pour le T2. La dernière étape de la sélection des sociomatrices a enfin consisté à un "équilibre" inter-temps d'observation, ce qui nous a conduit à réduire le nombre de sociomatrices à 62 pour chacun des temps longitudinaux.

Une fois cette phase d'harmonisation effectuée, nous avons regroupé toutes les sociomatrices sélectionnées pour en dégager une seule par comportement. Chaque cellule de cette matrice globale correspond alors à la fréquence des comportements adressés par un enfant (colonne) à un autre enfant (ligne). La diagonale de cette matrice est vide puisqu'elle correspond aux comportements autocentrés, comme l'illustre la Figure 37.

	<b>Jea</b>	<b>Val</b>	<b>Ale</b>
<b>Jea</b>		0	4
<b>Val</b>	1		0
<b>Ale</b>	1	0	
<b>Man</b>	3	0	2
<b>Rem</b>	0	0	0
<b>Rom</b>	0	0	1
<b>Med</b>	0	0	0
<b>Mar</b>	1	0	0
<b>Col</b>	2	0	2

Figure 37 – Exemple de sociomatrice : émissions verbales au T2

Ainsi, il est possible de dégager la fréquence d'un type de comportement émis par un enfant vers les différents membres de la classe pour chaque temps d'observation (T1 et T2). Par exemple, la Figure 37 montre qu'au T2, Jeanne (Jea) s'est adressé verbalement une seule fois à Valentin (Val), Alexia (Ale) et Marion (Mar), deux fois à Coline (Col) et trois fois à Manon (Man). Elle n'a en revanche pas parlé à Rémi (Rem), Romain (Rom) et Medhi (Med).

Ajoutons enfin que, dans le cadre de cette thèse, nous n'exploiterons pas les données relatives aux interactions non verbales puisque les données concernant la proximité et les échanges verbaux permettront de tester les différentes hypothèses que nous avons formulées sur le lien entre réseau d'interactions sociales et usages sociolinguistiques.

## 2.2. L'approche sociométrique

La sociométrie, telle qu'elle est définie par Moreno, son initiateur, est « la science de la mesure des relations interhumaines » (1970: XLI), son objectif explicite étant « de *mesurer* (metrum) le social (socius) » (Parlebas, 1992: 18). Les méthodes sociométriques sont définies « [...] as measures of interpersonal attraction among members of a specified group » (Hymel, 1983: 237).

La technique développée par Moreno (1970), celle qui est traditionnellement employée en sociométrie, est la nomination. On demande alors aux individus, par le biais d'un questionnaire oral ou écrit, de nommer d'autres individus (en général, entre 1 et 5) en fonction de critères interpersonnels, positifs ou négatifs. Par exemple, il peut s'agir de nommer ses meilleurs amis ou de nommer les individus avec lesquels on voudrait ou ne voudrait pas faire une activité. Cette technique a largement été utilisée dans les enquêtes sociométriques et a fait ses preuves parmi les enfants d'âge élémentaire ; elle demeure néanmoins peu adaptée chez des enfants d'âge préscolaire. En effet, une telle procédure pourrait échouer chez les jeunes enfants du fait de difficultés à se souvenir d'une part, de tous les pairs potentiellement nommables et d'autre part, de leurs prénoms. Afin de pallier ce biais, nous avons emprunté notre méthodologie à Asher, Singleton, Tinsley & Hymel (1979) qui, au lieu de demander aux jeunes enfants de nommer (directement ou indirectement) leurs amis ou non-amis, ont mis en place une passation lors de laquelle la photo des pairs servait de stimulus. Ainsi, les enfants de leur expérimentation devaient classer les photos de leurs pairs dans trois boîtes différentes en fonction de leur plaisir à jouer avec chacun d'entre eux à l'école. Ce type de méthodologie, dans laquelle les choix des individus sont classés sur une échelle de valeur allant du + ami au - ami, est appelée *rating-scale measure* ou échelle d'appréciation (ou encore, échelle sociométrique). Elle permet d'identifier les amis et les non-amis et de mesurer la popularité des individus en donnant un indice sur leur statut social au sein du groupe de pairs (Bukowski & Hoza, 1989 ; Hymel, 1983).

Rating-scale scores [...] can be used to create a continuum of degree of likeability or popularity, ranging from highly accepted but nonrejected children to highly rejected and unaccepted children (Hymel, 1983: 252).

L'un des avantages de cette technique est que chaque individu interrogé évalue tous les autres membres du groupe (ce qui n'est pas le cas avec la méthode classique de la nomination). De ce fait, l'indice de popularité obtenu par un individu correspond à la somme des évaluations reçues de tous les membres du groupe, ce qui accroît la fiabilité des scores sociométriques ainsi obtenus (Asher *et al.*, 1979). Un autre avantage pour le chercheur est le temps relativement court de la passation : 5 à 10 minutes d'entretien par enfant suffisent au recueil des données.

### 2.2.1. Matériel

Pour cette épreuve, l'expérimentateur disposait d'une boîte en métal divisée en deux parties, face à chacune desquelles était disposé un visage aimanté de type *smiley* : l'un affichant un sourire (☺) et l'autre non (☹). Il avait également en sa possession des cartes, fabriquées au préalable, avec la photo de chacun des enfants du groupe<sup>156</sup>. Enfin, il disposait d'une grille de saisie qu'il remplissait au fur et à mesure des évaluations des enfants.

### 2.2.2. Déroulement de la passation

La passation sociométrique était présentée aux enfants comme un jeu (*On va faire un jeu avec les photos des enfants de ta classe*) et se déroulait en deux temps.

Dans un premier temps, l'expérimentateur demandait à l'enfant interrogé, quel était l'enfant qu'il préférait dans sa classe (*Qui préfères-tu dans la classe ?*) et notait sa réponse sur la fiche de saisie. Si l'enfant proposait plusieurs prénoms, l'expérimentateur lui rappelait qu'il ne fallait citer qu'un seul prénom et lui demandait alors de nommer son "*préféré des préférés*".

---

<sup>156</sup> Afin d'être certaine que les enfants se reconnaissent les uns les autres, nous les avons nous-mêmes pris en photo à chaque temps d'observation. Une autorisation écrite a été demandée aux parents à chaque fois. Les passations terminées, nous leur avons transmis la photo de leur enfant. Celle prise lors du premier temps d'observation a d'ailleurs fait l'objet du cadeau de la fête des pères : les enfants ont fabriqué un cadre dans lequel ils ont inséré la photo que nous avons utilisée lors de l'épreuve de sociométrie.

Ensuite, l'expérimentateur explicitait la consigne de la passation : *Je vais te donner chaque photo une par une et tu vas me dire qui est sur la photo*<sup>157</sup>. *Après, il faudra que tu ranges la photo dans la boîte. Si tu aimes bien l'enfant qui est sur la photo alors tu rangeras sa photo du côté du bonhomme qui sourit (☺). Si tu n'aimes pas l'enfant qui est sur la photo alors tu rangeras sa photo du côté du bonhomme qui fait la tête (☹).*

Une fois que l'enfant avait mis la photo d'un côté ou de l'autre de la boîte, l'expérimentateur lui demandait de préciser son évaluation. Si la photo avait été placée du côté ☺, l'expérimentateur demandait : *[prénom de l'enfant sur la photo] Tu l'aimes un peu ou beaucoup ?* Si elle était du côté ☹, il demandait alors : *[prénom de l'enfant sur la photo] tu l'aimes pas trop ou tu l'aimes vraiment pas du tout ?*

Enfin, la réponse donnée par l'enfant était saisie sur la fiche.

Chaque enfant évaluait ainsi tous les membres du groupe en les plaçant sur un continuum dont les extrémités étaient "aime beaucoup" et "aime pas du tout", et les évaluations intermédiaires "aime un peu" et "aime pas trop". À chaque catégorie d'évaluation mentionnée précédemment, nous avons attribué un score allant de 0 à 3 ; 0 correspondant à l'évaluation "aime pas du tout", 1 à "aime pas trop", 2 à "aime un peu" et 3 à "aime beaucoup". Nous avons ainsi pu recueillir le statut sociométrique des enfants qui correspond au degré de considération dont un individu est l'objet de la part des autres membres du groupe (Mucchielli, 1973).

---

<sup>157</sup> Conformément aux recommandations de Parlebas (1992), nous avons pris soin de nous assurer que chacun des participants connaissait bien les prénoms des membres du groupe de pairs.

### 3. Réseau d'interactions sociales au sein du groupe de pairs et usages sociolinguistiques

En situation informelle (interactions au sein du groupe de pairs), les usages sociolinguistiques enfantins convergent de T1 à T2 (*cf.* section 2.2 du chapitre 4). Nous avons donc souhaité examiner dans quelle mesure le réseau d'interactions sociales au sein du groupe pouvait rendre compte de cette convergence. Les données obtenues par le biais du *scan sampling*, croisées avec les données langagières recueillies, vont permettre de mettre deux hypothèses à l'épreuve. La première est d'observer dans quelle mesure la simple exposition influence le partage des variantes sociolinguistiques. Autrement dit, nous verrons si le fait de passer du temps avec certains individus favorise le partage de variantes identiques. Notre seconde hypothèse, quant à elle, testera le principe de densité (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a), principe selon lequel la fréquence des interactions verbales entre les individus favorise un usage identique des variantes.

Afin d'examiner dans quelle mesure passer du temps ensemble ou passer du temps à interagir verbalement ensemble influence le partage des variantes sociolinguistiques, nous avons mis en relation les fréquences de proximité et les fréquences d'interactions verbales des paires d'individus (au total 55 paires) avec leur indice de "distance langage". Par paires d'individus, nous entendons l'ensemble des 11 enfants du groupe pris deux par deux<sup>158</sup>. L'indice de "distance langage", a été calculé à partir des taux de variantes standard produites en situation informelle. Il correspond à la valeur absolue de la différence entre le taux de variantes standard produites par l'enfant X et le taux de variantes standard produites par l'enfant Y. Par exemple, au T1, Rémi a produit 41.6% de variantes standard, Medhi en a produit 40.6% et Jordan en a produit 10%. La "distance langage" entre Rémi et Medhi est donc peu importante (0.010, soit |0.416-0.406|) et celle entre Medhi et Jordan est plus notable (0.306, soit |0.406-0.100|).

---

<sup>158</sup> Le nombre de groupements de  $n$  individus pris par 2 sans tenir compte de l'ordre est :  $C_n^2$ . On le calcule par la formule  $(n \times (n-1) / 2)$ . Dans le cas qui nous concerne :  $11 \times (11-1) / 2$ , soit 55.

### 3.1. Proximité et exposition aux variantes

Afin d'évaluer le temps passé ensemble entre les différents enfants du groupe, nous nous sommes servie des données récoltées, par le biais du *scan sampling*, sur la proximité entre les individus. Cette fréquence de proximité entre un individu X et un individu Y correspond à la somme du nombre fois où X a été proche de Y et du nombre de fois où Y a été proche de X. Par exemple, au T1, Jordan a été proche de Romain à 22 reprises et Romain a été proche de Jordan à 21 reprises. Leur fréquence de proximité est donc de 43 (cf. annexes 7 et 8, pages 432 et 433). Cet indice a ensuite été mis en relation avec l'indice de "distance langage" entre ces mêmes individus. Ainsi nous nous attendons à ce que les paires d'individus pour lesquelles la fréquence de proximité est élevée présentent une "distance langage" réduite. Autrement dit, nous attendons une corrélation négative entre l'indice de "distance langage" et la fréquence de proximité.

#### 3.1.1. Résultats au T1

La corrélation de Spearman, effectuée sur les fréquences de proximité des 55 paires d'enfants et leur indice de "distance langage" au T1, révèle un lien tendanciel entre ces deux mesures ( $Rho = -0.252$ ,  $p = 0.0637$ ). Ce résultat suggère que plus la fréquence de proximité entre deux individus est élevée, plus leurs usages sociolinguistiques sont proches (autrement dit, plus leur "distance langage" est petite). La Figure 38 montre que 20 paires d'individus sur les 55 n'ont aucun contact entre eux (fréquence de proximité = 0).

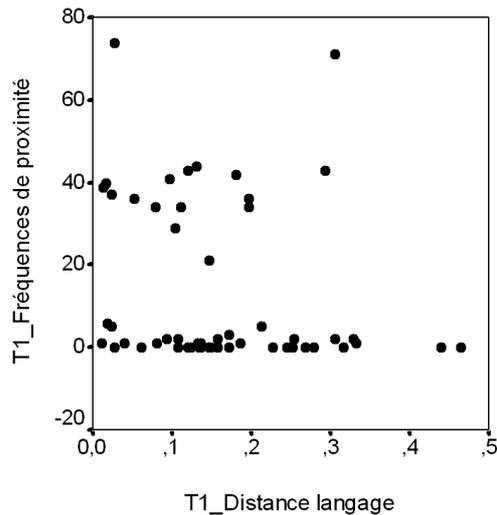


Figure 38 – Représentation bivariée des fréquences de proximité et de la "distance langage" des paires d'enfants au T1

Il s'avère donc que la distribution des fréquences de proximité n'est pas continue et elle fait apparaître deux catégories de paires d'individus : ceux qui passent du temps ensemble (35 paires d'enfants) et ceux qui n'ont aucun contact entre eux (20 paires d'enfants). Dans ces conditions, plutôt qu'un indice de corrélation, il semble plus opportun de faire apparaître le lien entre les deux variables à l'aide d'un test de comparaison de moyennes opposant ces deux catégories de paires d'individus. Nous constatons alors que la moyenne de "distance langage" des 35 paires d'enfants qui ont des contacts ( $1 < \text{fréquence de proximité} < 74$ ) est significativement supérieure à celle des 20 paires d'enfants qui n'ont aucun contact entre eux (0.134 *versus* 0.197 ; Mann-Whitney :  $U = 234.000$ ,  $p = 0.0424$ ). Par ailleurs, si l'on ôte les paires d'individus qui n'ont pas passé de temps ensemble du calcul de la corrélation, le lien observé disparaît ( $Rho = -0.023$ ,  $p = 0.8938$ ).

Finalement, il apparaît que la relation observée oppose surtout les enfants qui se fréquentent à ceux qui ne se fréquentent pas. Nos résultats mettent clairement en évidence que les enfants qui se fréquentent ont des usages sociolinguistiques significativement plus proches que ceux qui ne se fréquentent pas. Dans la section suivante, nous verrons si cet effet de la fréquentation se maintient au T2.

### 3.1.2. Résultats au T2

Au T2, aucune corrélation n'est observée entre les fréquences de proximité et la "distance langage" entre les paires d'enfants ( $Rho = 0.135$ ,  $p = 0.3194$ ). En effet, si tel avait été le cas, les secteurs en haut à gauche (haute fréquence de proximité et faible "distance langage") et en bas à droite (faible fréquence de proximité et "distance langage" importante) de la Figure 39 auraient contenu davantage de points.

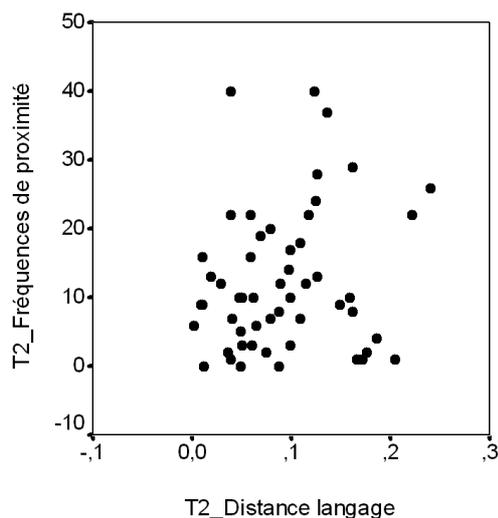


Figure 39 – Représentation bivariée des fréquences de proximité et de la "distance langage" des paires d'enfants au T2

Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'au T2, seulement 3 paires d'individus n'ont aucun contact alors qu'au T1, nous en comptons 20. De plus, tandis qu'au T1, la fréquence maximale de proximité atteint 74, au T2, elle est de 40. Ainsi, entre T1 et T2, les relations entre enfants semblent plus réparties. Il n'existe pas un ensemble de paires d'individus qui entretient de nombreuses relations opposé à un ensemble de paires d'individus qui n'entre jamais en contact. De ce fait, au T2, on n'observe pas d'opposition entre un groupe de paires d'enfants qui se fréquentent et dont les "distances langage" convergent et un groupe de paires d'enfants qui ne se fréquentent pas du tout et dont les "distances langage" sont plus importantes.

## 3.2. Fréquence des interactions verbales

Dans cette section, nous examinerons dans quelle mesure la fréquence des interactions verbales entre les individus favorise l'usage de variantes identiques. Nous avons donc mis en relation la fréquence des interactions verbales entre les paires d'enfants (qui correspond à la somme du nombre d'émissions verbales de X à Y et du nombre d'émissions verbales de Y à X) avec leur indice de "distance langage" (cf. annexes 9 et 10, pages 434 et 435).

### 3.2.1. Résultats au T1

Tout d'abord, notons que les fréquences d'interactions verbales entre les paires d'enfants, contrairement aux fréquences de proximité, sont peu importantes. En effet, elles varient entre 0 et 15. En outre, les fréquences de proximité et celles d'interactions verbales sont significativement corrélées ( $Rho = 0.791$ ,  $p < 0.0001$ ). Ainsi, comme attendu, les paires d'enfants qui passent le plus de temps ensemble sont aussi celles qui interagissent verbalement le plus souvent.

La corrélation de Spearman, effectuée sur les fréquences d'interactions verbales et la "distance langage" entre les paires d'enfants décèle un lien significatif entre ces deux mesures ( $Rho = -0.284$ ,  $p = 0.0366$ ). Plus les interactions verbales sont importantes entre deux individus, plus leurs usages sociolinguistiques sont proches (autrement dit, plus leur "distance langage" est petite). Nous nuancions toutefois ce résultat puisque comme l'illustre la Figure 40, 37 paires d'individus sur les 55 n'ont aucune interaction verbale.

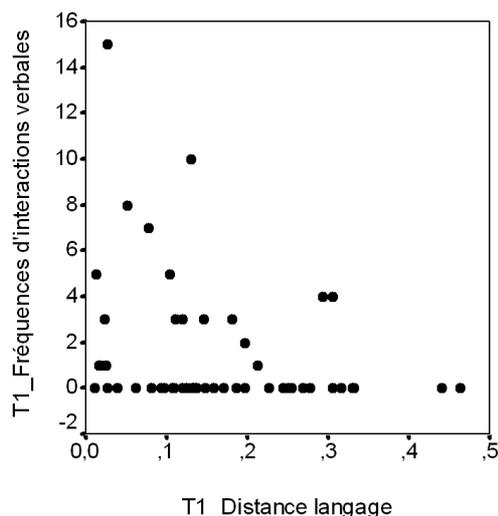


Figure 40 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires d'enfants au T1

D'ailleurs, si l'on ôte ces 37 paires du calcul de la corrélation, le lien significatif disparaît ( $Rho = 0.027$ ,  $p = 0.9104$ ). Comme nous l'avons vu avec les fréquences de proximité au T1, la corrélation observée oppose les enfants qui n'ont aucune interaction verbale à ceux qui en ont. En effet, l'indice de "distance langage" des 37 paires d'enfants n'ayant aucune interaction verbale (fréquence des interactions verbales = 0) est plus important que celui des 18 paires qui en ont ( $1 < \text{fréquence des interactions verbales} < 15$ ) : 0.178 pour les premiers contre 0.114 pour les seconds. Comme l'atteste d'ailleurs le test de Mann-Whitney, la différence entre l'indice de "distance langage" des paires d'enfants qui n'ont aucune interaction verbale et l'indice de "distance langage" des paires d'enfants qui ont au moins interagit une fois est significative ( $U = 216.000$ ,  $p = 0.0358$ ).

Les résultats que nous venons de présenter montrent que la corrélation observée entre l'indice de "distance langage" et la fréquence des interactions verbales oppose surtout les enfants qui interagissent verbalement entre eux à ceux qui n'interagissent pas. Il s'avère que les premiers présentent des usages sociolinguistiques significativement plus proches que les seconds.

### 3.2.2. Résultats au T2

Comme nous l'avons vu au T1, au T2 aussi, nous notons une corrélation positive et significative entre les fréquences d'interactions verbales et les fréquences de proximité ( $Rho = 0.731$ ,  $p < 0.0001$ ). En outre, nous ne relevons aucune corrélation entre les fréquences d'interactions verbales et l'indice de "distance langage" entre les paires d'enfants au T2 ( $Rho = 0.014$ ,  $p = 0.9200$ ). En effet, la Figure 41 montre qu'aucun lien n'émerge de cette mise en relation.

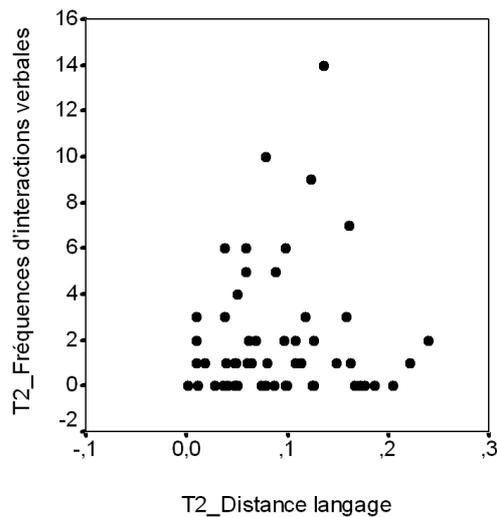


Figure 41 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires d'enfants au T2

Enfin, comme nous l'avons déjà noté avec les fréquences de proximité, pour les fréquences d'interactions verbales aussi, nous remarquons que les enfants interagissent avec davantage de partenaires puisque au T2, 21 paires n'ont pas interagi verbalement contre 37 au T1.

### **3.3. Bilan des résultats**

Dans cette section, consacrée à l'impact du réseau d'interactions sociales sur les usages sociolinguistiques enfantins, nous avons examiné l'influence de deux aspects : la fréquence de proximité et la fréquence des interactions verbales entre les paires d'enfants.

Au T1, nous notons que les enfants qui passent du temps à proximité, qui sont également ceux qui interagissent verbalement ensemble, ont des usages sociolinguistiques significativement plus proches que les paires d'individus qui n'ont aucun contact. Par ailleurs, nous avons vu que 36% des paires d'enfants (20 paires sur 55) n'ont eu aucun contact et que 67% des paires d'enfants (37 paires sur 55) n'ont eu aucun échange verbal sur la période d'observation que nous avons considérée.

Au T2, le réseau d'interactions sociales des enfants dans le groupe est plus ouvert et plus diversifié. En effet, seulement 5% des paires d'enfants (3 paires sur 55) ne se sont pas côtoyées et 38% (21 paires sur 55) n'ont pas interagi verbalement. En outre, à ce temps longitudinal, nous n'observons aucun lien entre la fréquence de proximité et les usages sociolinguistiques enfantins, ni entre la fréquence des interactions verbales et les usages sociolinguistiques.

## **4. Statut des enfants dans le groupe de pairs et usages sociolinguistiques**

Dans cette section, à la façon de Milroy (1987) et de Cheshire (1982b), nous verrons si l'intégration sociale des individus dans le groupe et leur popularité influencent leur usage des variantes. Plus précisément, étant donné le lien observé chez l'adulte et l'adolescent entre intégration dans le groupe et usage des variantes non standard, nous nous attendons à ce que les enfants les mieux intégrés et les plus populaires soient également ceux qui produisent le plus de variantes non standard.

## 4.1. Intégration sociale

Afin de définir un score individuel d'intégration sociale dans le groupe, nous nous sommes servis des données recueillies grâce au *scan sampling*. Pour chaque enfant, nous avons calculé la somme du nombre de fois où les autres enfants se sont adressés verbalement à lui et du nombre de fois où les autres enfants étaient proches de lui. Ainsi, un enfant fortement intégré dans le groupe est un enfant qui est souvent sollicité par ses pairs. Nous avons ensuite mis cet indice en relation avec les taux de variantes standard produites en situation informelle par chacun des enfants.

### 4.1.1. Résultats au T1

La corrélation de Spearman, qui met en relation l'indice d'intégration sociale dans le groupe avec les taux de variantes standard produites en situation informelle, révèle un lien tendanciel entre ces deux mesures ( $Rho = -0.591$ ,  $p = 0.0617$ ). Il apparaît que plus l'indice d'intégration sociale est élevé, plus les taux de variantes standard sont faibles et par conséquent, plus les variantes non standard sont fréquentes. Par ailleurs, afin d'observer plus finement ce lien, nous avons divisé notre échantillon d'enfants en deux groupes. Le premier groupe correspond aux enfants dont le score d'intégration sociale est supérieur à la médiane<sup>159</sup> de l'ensemble de des scores (valeur de la médiane : 84). Le second est constitué des enfants dont les scores d'intégration sociale sont inférieurs à la médiane. En outre, afin de garantir que les deux groupes soient nettement opposables, les enfants dont le score d'intégration sociale correspond à la médiane n'ont été intégrés à aucun des deux groupes. Le Tableau 32 donne les scores d'intégration sociale, les pourcentages de variantes standard produites ainsi que les pourcentages moyens de variantes standard produites par les groupes d'enfants que nous avons définis.

---

<sup>159</sup> La médiane est une mesure de tendance centrale. Il s'agit de « la valeur (modalité) de la variable qui partage l'effectif total en deux parties égales contenant chacune la moitié des observations » (Beaufils, 1996: 236).

	Enfants	Genre	CSP	Indice d'intégration sociale	Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle	Pourcentages moyens de variantes standard produites en situation informelle
<b>Indice d'intégration sociale &lt; médiane</b> (cf. ellipse en orange sur la Figure 42)	Sami	g	CSP+	20	54%	44.5% (0.111)
	Jeanne	f	CSP+	24	56.4%	
	Amandine	f	CSP+	53	29.6%	
	Cléa	f	CSP-	75	43.2%	
	Romain	g	CSP-	81	39.3%	
<b>Indice d'intégration sociale = médiane</b>	Medhi	g	CSP-	84	40.6%	40.6%
<b>Indice d'intégration sociale &gt; médiane</b> (cf. ellipse en jaune sur la Figure 42)	Yassine	g	CSP+	91	23.5%	27% (0.116)
	Jordan	g	CSP-	92	10%	
	Rémi	g	CSP+	109	41.6%	
	Alexia	f	CSP-	130	28.6%	
	Coline	f	CSP+	136	31.3%	

Tableau 32 – Indice d'intégration sociale dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 (scores individuels, moyennes, DS)

Les données présentées dans ce tableau montrent que les enfants dont le score d'intégration sociale est supérieur à la médiane ont des usages moins standard que ceux dont l'intégration sociale dans le groupe est moins importante (27% *versus* 44.5%). Cette différence est d'ailleurs significative comme l'atteste le test de Mann-Whitney ( $U = 3.000$ ,  $p = 0.0472$ ). La Figure 42, illustre ce résultat.

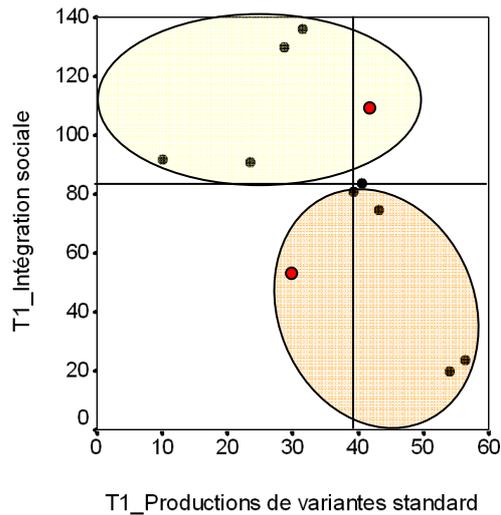


Figure 42 – Représentation bivariée des scores d'intégration sociale dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1

La représentation bivariée montre que, parmi les cinq enfants les mieux intégrés au groupe (*cf.* ellipse en jaune sur la Figure 42), quatre manifestent des usages sociolinguistiques moins standard que ceux du reste du groupe ; il s'agit de Yassine, Jordan, Alexia et Coline. Rémi fait exception à cette régularité puisque son taux de variantes standard est plus important que celui des enfants les mieux intégrés (*cf.* point rouge en haut à droite de la Figure 42). Du côté des cinq enfants les moins intégrés (*cf.* ellipse en orange sur la Figure 42), nous remarquons que quatre enfants (Sami, Jeanne, Cléa et Romain) ont des usages plus standard que le reste du groupe. Comme nous l'avons vu avec les enfants les mieux intégrés, chez les enfants les moins intégrés aussi, un individu échappe à la régularité observée ; il s'agit d'Amandine dont les usages sont moins standard (*cf.* point rouge en bas à gauche de la Figure 42). De plus, nous remarquons que les deux enfants les moins intégrés du groupe (Sami et Jeanne) sont ceux qui manifestent les usages les plus standard.

Enfin, notons que le niveau d'intégration sociale dans le groupe ne dépend ni du milieu social, ni du genre des enfants. En effet, parmi les enfants peu intégrés, nous comptons trois enfants de CSP+ et deux enfants de CSP-, dont trois filles et deux garçons. Parmi les enfants les mieux intégrés, trois sont issus de CSP+ et deux de CSP-. Il s'agit de trois garçons et de deux filles.

Les analyses présentées dans cette section ont révélé une corrélation tendancielle entre l'indice d'intégration sociale dans le groupe et les usages sociolinguistiques des enfants. En outre, nous avons noté une différence significative dans l'usage des

variantes en fonction du niveau d'intégration sociale dans le groupe. Les enfants les mieux intégrés dans le groupe produisent moins de variantes standard que les moins intégrés qui produisent davantage de variantes standard.

#### **4.1.2. Résultats au T2**

Entre T1 et T2, l'intégration sociale des enfants dans le groupe s'est modifiée. En effet, les scores d'intégration sociale au T1 et ceux d'intégration sociale au T2 ne sont pas corrélés ( $Rho = -0.103$ ,  $p = 0.7573$ ). À l'exception de Jeanne et Cléa, dont l'indice d'intégration sociale est parmi les plus bas au T1 et au T2, et de Coline et Rémi, dont l'indice d'intégration sociale est parmi les plus hauts au T1 et au T2, le niveau d'intégration dans le groupe a changé pour tous les autres enfants.

Par ailleurs, la corrélation tendancielle entre l'indice d'intégration sociale et les taux de variantes standard produites en situation informelle, relevée au T1, ne se maintient pas au T2 ( $Rho = -0.527$ ,  $p = 0.1137$ ). Le Tableau 33 révèle néanmoins que les enfants les mieux intégrés dans le groupe (ceux dont le score d'intégration sociale est supérieur à la médiane) produisent toujours légèrement moins de variantes standard que les enfants les moins intégrés (ceux dont le score d'intégration sociale est inférieur à la médiane) : 29.8% pour les premiers contre 34.3% pour les seconds.

	Enfants	Genre	CSP	Indice d'intégration sociale	Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle	Pourcentages moyens de variantes standard produites en situation informelle
<b>Indice d'intégration sociale &lt; médiane</b> (cf. ellipse en orange sur la Figure 43)	Cléa	f	CSP-	53	44%	34.3% (0.083)
	Medhi	g	CSP-	55	31.4%	
	Yassine	g	CSP+	56	26.4%	
	Jeanne	f	CSP+	59	27.4%	
	Jordan	g	CSP-	63	42.2%	
<b>Indice d'intégration sociale = médiane</b>	Alexia	f	CSP-	65	36.2%	36.2%
<b>Indice d'intégration sociale &gt; médiane</b> (cf. ellipse en jaune sur la Figure 43)	Coline	f	CSP+	78	37.2%	29.8% (0.077)
	Rémi	g	CSP+	79	32.3%	
	Sami	g	CSP+	85	36.1%	
	Romain	g	CSP-	86	20%	
	Amandine	f	CSP+	97	23.6%	

Tableau 33 – Indice d'intégration sociale dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2 (scores individuels, moyennes, DS)

Cette légère différence n'est toutefois pas significative (Mann-Whitney :  $U = 9.000$ ,  $p = 0.4647$ ). En effet, la Figure 43 montre que parmi les enfants les mieux intégrés, trois manifestent des usages moins standard (Rémi, Romain et Amandine) et deux ont des usages qui se situent parmi les plus standard de l'échantillon (Coline et Sami). Du côté des enfants les moins intégrés, deux ont des usages plus standard que la médiane (Cléa et Jordan) et trois ont des usages moins standard (Medhi, Yassine et Jeanne).

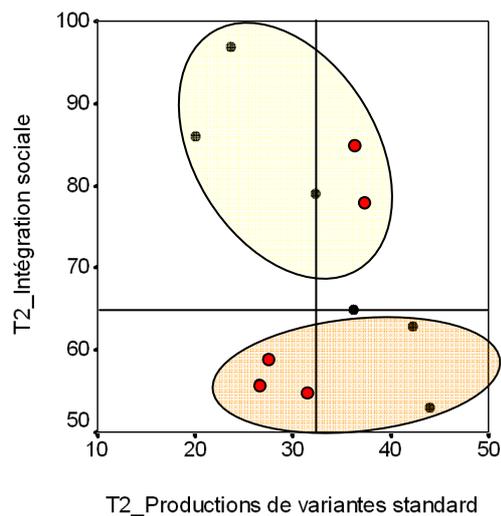


Figure 43 – Représentation bivariée des scores d'intégration sociale dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2

Notons enfin que le niveau d'intégration sociale ne dépend pas du genre. Deux filles et trois garçons composent les deux sous-groupes que nous avons établis. En ce qui concerne le milieu social, nous observons une relative majorité d'enfants de CSP+ parmi les mieux intégrés (quatre enfants sur cinq). Parmi les enfants les moins intégrés, trois sont issus de CSP- et deux de CSP+.

Finalement, les analyses effectuées montrent qu'au T2 les usages sociolinguistiques ne sont pas liés à l'intégration sociale des enfants dans le groupe. Rappelons également que l'intégration sociale dans le groupe se modifie de T1 à T2.

## 4.2. Popularité

La popularité des enfants a été mesurée grâce à l'approche sociométrique. Pour rappel, chaque enfant évaluait ses camarades de classe sur la base d'une échelle d'appréciation comprenant quatre niveaux (0 = "aime pas du tout", 1 = "aime pas trop", 2 = "aime un peu" et 3 = "aime beaucoup"). À partir des évaluations faites par les enfants, nous avons calculé leur score de popularité, score qui correspond à la somme des évaluations positives reçues. Plus précisément, il s'agit de la somme des scores 2 et 3 reçus par les enfants. Les individus populaires (ou préférés) sont ceux dont le score de popularité est le plus élevé et *vice versa*. Nous nous demanderons si la popularité est un facteur lié aux usages sociolinguistiques enfantins, les individus les plus populaires au sein du groupe pouvant être ceux dont les productions langagières influencent celles des autres. Soulignons qu'un rapprochement progressif des usages de l'ensemble des

enfants du groupe en direction de ceux des enfants les plus populaires pourrait expliquer la convergence des taux de variantes standard produites entre T1 et T2.

#### 4.2.1. Résultats au T1

La mise en relation statistique de l'indice de popularité avec les taux de variantes standard produites en situation informelle n'indique aucun lien entre ces deux mesures ( $Rho = -0.202$ ,  $p = 0.5233$ ). Néanmoins, les données présentées dans le Tableau 34 semblent suggérer que les enfants les plus populaires (ceux dont l'indice de popularité est le plus élevé) ont des usages moins standard que les enfants les moins populaires (ceux dont l'indice de popularité est le plus bas) : les premiers produisent en moyenne 30.2% de variantes standard en situation informelle alors que les seconds en produisent 41.3%.

	Enfants	Genre	CSP	Indice de popularité	Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle	Pourcentages moyens de variantes standard produites en situation informelle
<b>Indice de popularité &lt; médiane (cf. ellipse en orange sur la Figure 44)</b>	Jeanne	f	CSP+	14	56.4%	41.3% (0.145)
	Yassine	g	CSP+	14	23.5%	
	Cléa	f	CSP-	15	43.2%	
	Amandine	f	CSP+	17	29.6%	
	Sami	g	CSP+	17	54%	
<b>Indice de popularité = médiane</b>	Medhi	g	CSP-	18	40.6%	40.6%
<b>Indice de popularité &gt; médiane (cf. ellipse en jaune sur la Figure 44)</b>	Alexia	f	CSP-	20	28.6%	30.2% (0.125)
	Jordan	g	CSP-	20	10%	
	Coline	f	CSP+	23	31.3%	
	Romain	g	CSP-	23	39.3%	
	Rémi	g	CSP+	29	41.6%	

Tableau 34 – Indice de popularité dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1 (scores individuels, moyennes, DS)

En outre, ajoutons que l'indice de popularité, défini à partir des évaluations de l'ensemble du groupe, coïncide avec la nomination de l'enfant préféré. Pour rappel, au début de la passation sociométrique, il était demandé aux enfants de nommer celui ou

celle qu'ils préféreraient dans la classe. Ainsi, parmi les cinq enfants nommés comme préférés (Alexia, Rémi, Romain, Medhi et Coline), quatre ont un score sociométrique élevé (Alexia, Rémi, Romain et Coline). Il apparaît donc que leur popularité au sein du groupe est robuste.

La différence entre les usages sociolinguistiques des enfants les plus populaires et ceux des enfants les moins populaires (respectivement 30.2% et 41.3%) n'est toutefois pas significative (Mann-Whitney :  $U = 7.000$ ,  $p = 0.2506$ ). Il est cependant intéressant de remarquer que parmi les cinq enfants les plus populaires (*cf.* ellipse en jaune sur la Figure 44), quatre (Jordan, Alexia, Coline et Romain) produisent moins de variantes standard que la médiane des taux de variantes standard produites par l'ensemble du groupe. Rémi, l'individu le plus populaire (*cf.* point rouge en haut à droite de la Figure 44), produit quant à lui davantage de variantes standard que le groupe d'individus le plus populaire.

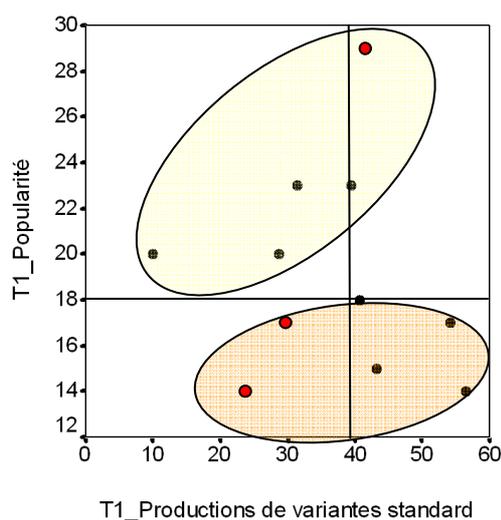


Figure 44 – Représentation bivariée des scores de popularité dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1

Parmi les cinq enfants dont le score de popularité est le plus faible, les enfants les moins populaires (*cf.* ellipse en orange sur la Figure 44), nous notons que deux individus se distinguent ; il s'agit de Yassine et d'Amandine dont les usages sont moins standard (*cf.* points rouges en bas à gauche de la Figure 44). Cléa, Jeanne et Sami, quant à eux, manifestent des usages parmi les plus standard. Bien qu'aucune différence significative n'apparaisse entre les usages sociolinguistiques des enfants populaires et ceux des enfants moins populaires, il est intéressant de noter qu'au T1 les deux indices du statut dans le groupe – intégration sociale et popularité – sont significativement reliés

( $Rho = 0.638$ ,  $p = 0.00438$ ). Pour rappel, au T1, nous avons constaté que les usages des enfants les mieux intégrés étaient significativement différents de ceux des enfants les moins intégrés.

De plus, notons que la popularité ne semble pas liée au genre. Parmi les enfants les moins populaires, nous comptons trois filles et deux garçons et parmi les plus populaires, nous dénombrons deux filles et trois garçons. Concernant le milieu social d'origine, il apparaît que le groupe d'enfants le moins populaire est constitué d'une relative majorité d'enfants de CSP+ (quatre sur cinq). Trois enfants de CSP- et deux de CSP+ font quant à eux partie du groupe d'individus le plus populaire.

Bien que les enfants les plus populaires produisent moins de variantes standard (30.2%) que les enfants les moins populaires (41.3%), nous ne notons aucune liaison statistique significative entre popularité dans le groupe et usage des variantes standard.

#### **4.2.2. Résultats au T2**

Entre T1 et T2, le statut sociométrique des enfants s'est modifié. Les scores de popularité notés au T1 et ceux notés au T2 ne sont pas significativement corrélés ( $Rho = 0.262$ ,  $p = 0.4313$ ). Notons toutefois que, de T1 à T2, Coline et Rémi conservent un score de popularité élevé et que Cléa et Yassine conservent un score de popularité peu élevé.

Comme au T1, la corrélation de Spearman, effectuée sur l'indice de popularité et les taux de variantes standard produites par les enfants, ne révèle aucun lien entre ces deux mesures ( $Rho = 0.129$ ,  $p = 0.6839$ ). Comme le montre le Tableau 35, et contrairement au T1, au T2, la moyenne des taux de variantes standard produites par les enfants les plus populaires et les enfants les moins populaires est quasiment identique : 32.3% pour les premiers et 33.2% pour les seconds (Mann-Whitney :  $U = 7.000$ ,  $p = 0.7728$ ).

	Enfants	Genre	CSP	Indice de popularité	Pourcentages de variantes standard produites en situation informelle	Pourcentages moyens de variantes standard produites en situation informelle
<b>Indice de popularité &lt; médiane (cf. ellipse en orange sur la Figure 45)</b>	Romain	g	CSP-	11	20%	33.2% (0.118)
	Jordan	g	CSP-	14	42.2%	
	Cléa	f	CSP-	16	44%	
	Yassine	g	CSP+	16	26.4%	
<b>Indice de popularité = médiane</b>	Alexia	f	CSP-	20	36.2%	31.7% (0.044)
	Jeanne	f	CSP+	20	27.4%	
	Medhi	g	CSP-	20	31.4%	
<b>Indice de popularité &gt; médiane (cf. ellipse en jaune sur la Figure 45)</b>	Amandine	f	CSP+	23	23.6%	32.3% (0.062)
	Sami	g	CSP+	25	36.1%	
	Rémi	g	CSP+	26	32.3%	
	Coline	f	CSP+	27	37.2%	

Tableau 35 – Indice de popularité dans le groupe et pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2 (scores individuels, moyennes, DS)

Comme au T1, la nomination de l'enfant préféré dans le groupe coïncide avec les scores sociométriques. En effet, trois des quatre enfants nommés comme préférés (Alexia, Coline, Rémi et Sami) font également partie du groupe de quatre enfants dont le score de popularité est le plus élevé (Coline, Rémi et Sami). Alexia, la quatrième enfant nommée comme préférée, fait quant à elle partie du groupe dont le score de popularité correspond à la médiane. À nouveau, il apparaît que l'indice de popularité est corroboré par la nomination de l'enfant préféré.

La Figure 45 montre en effet que les taux de variantes standard ne sont pas régulièrement distribués en fonction du statut sociométrique des enfants. Parmi les quatre enfants les plus populaires, deux ont des usages parmi les plus standard (Sami et Coline) et deux ont des usages moins standard que l'ensemble du groupe (Amandine et Rémi). Du côté des enfants les moins populaires, la même "irrégularité" est constatée. Deux enfants ont des taux peu élevés de variantes standard (Romain et Yassine) et deux (Jordan et Cléa) ont des taux qui dépassent les 40%.

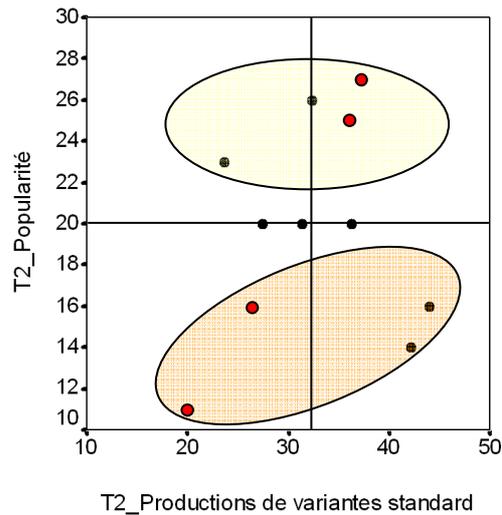


Figure 45 – Représentation bivariée des scores de popularité dans le groupe et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2

La configuration observée sur la Figure 45 est d'ailleurs proche de celle de la Figure 43 (intégration sociale et usage des variantes au T2) où aucune régularité n'était constatée. Néanmoins, contrairement au T1, au T2, aucune corrélation ne lie l'indice d'intégration sociale et la popularité dans le groupe ( $Rho = 0.331$ ,  $p = 0.2951$ ).

Notons enfin que parmi les quatre enfants les plus populaires, tous sont issus de CSP+ ; il s'agit de deux filles et de deux garçons. Dans le groupe d'enfants le moins populaire, nous constatons une majorité d'enfants de CSP- (trois sur quatre) et une majorité de garçons (trois sur quatre).

Au regard des résultats présentés dans cette section, il apparaît que la popularité et l'usage des variantes sociolinguistiques au T2 ne sont pas reliés. En effet, les enfants les plus populaires produisent autant de variantes standard que les enfants les moins populaires.

### 4.3. Bilan des résultats

Afin d'observer l'effet du statut dans le groupe sur l'usage des variantes sociolinguistiques chez les enfants, nous nous sommes servie de deux indicateurs : un indice d'intégration sociale, qui correspond à la fréquence des sollicitations (proximité et émissions verbales) reçues par les individus, et un indice de popularité, correspondant au score obtenu à partir des appréciations positives reçues lors de la tâche de sociométrie.

Au T1, nous notons une corrélation positive et significative entre nos deux indices de statut dans le groupe (intégration sociale et popularité). La mise en relation de l'indice d'intégration sociale avec les usages sociolinguistiques révèle une corrélation tendancielle ainsi qu'une différence significative entre les usages des enfants les mieux intégrés et ceux des enfants les moins intégrés ; les mieux intégrés produisant moins de variantes standard que les moins intégrés (27% *versus* 44.5%). La mise en relation de l'indice de popularité avec les usages sociolinguistiques ne révèle quant à elle aucune corrélation, ni aucune différence significative entre les usages des enfants les plus populaires et ceux des enfants les moins populaires, bien que les usages des premiers semblent moins standard que ceux des seconds (respectivement, 30.2% et 44.3%). En outre, ni l'intégration sociale, ni la popularité ne semblent dépendre du genre des enfants. En ce qui concerne le milieu social, nous relevons que parmi les cinq enfants les moins populaires au T1, quatre sont issus de CSP+. Ce facteur n'a toutefois pas d'impact sur l'intégration sociale des individus dans le groupe.

Au T2, nous n'observons aucune corrélation entre l'indice d'intégration sociale et l'indice de popularité. La mise en relation de ces deux indices de statut dans le groupe avec les usages sociolinguistiques enfantins révèle cependant deux tendances identiques. L'intégration sociale et la popularité ne corrélaient pas avec les taux de variantes standard produites et aucune différence significative ne distingue les usages des enfants les mieux intégrés (29.8%) de ceux des moins intégrés (34.3%) d'une part, et les usages des enfants les plus populaires (32.3%) de ceux des moins populaires (33.2%) d'autre part. Par ailleurs, nous notons que parmi les cinq enfants les mieux intégrés, quatre sont issus de CSP+. Aucune régularité de ce type n'est néanmoins constatée avec le genre. Les quatre enfants les plus populaires sont, quant à eux, tous issus de CSP+ et parmi les quatre enfants les moins populaires, trois sont de CSP-. En outre, trois garçons constituent le groupe des quatre enfants les moins populaires.

Enfin, il apparaît que le statut dans le groupe, qu'il soit appréhendé par l'observation directe (indice d'intégration sociale) ou par les appréciations sociométriques des enfants (indice de popularité) n'est pas stable entre les deux temps longitudinaux.

## 5. Bilan général des résultats et discussion

Dans ce chapitre, nous avons abordé le réseau social au sein du groupe de pairs par le biais de deux grands indicateurs – le réseau d’interactions sociales et le statut dans le groupe – que nous avons ensuite reliés aux usages sociolinguistiques enfantins produits au sein du groupe de pairs (situation informelle). En effet, nous avons cherché à voir si la fréquence de proximité et la fréquence des interactions verbales ainsi que le statut dans le groupe jouaient un rôle sur les usages langagiers.

Au T1, nous avons vu que les enfants qui se fréquentent ont des usages sociolinguistiques significativement plus proches que ceux qui ne se fréquentent pas. La même tendance a été relevée pour les interactions verbales : les enfants qui interagissent verbalement entre eux ont des usages significativement plus proches que ceux qui n’interagissent pas. De plus, nous avons remarqué qu’au T1, les interactions sont assez exclusives dans le sens où de nombreux enfants n’ont aucun contact entre eux alors que d’autres se fréquentent assidûment. Au T2, les relations entre enfants sont plus diversifiées (leurs interactions sont moins exclusives et ils fréquentent et communiquent avec davantage de partenaires). Par ailleurs, lors de ce second temps d’observation, aucun lien n’est apparu entre les usages sociolinguistiques et la fréquence de fréquentation d’une part, et les usages sociolinguistiques et la fréquence des interactions verbales d’autre part. Nos résultats au T1 valident le principe de densité, selon lequel le partage de variantes sociolinguistiques identiques découle de la densité des interactions entre les individus (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a). L’absence de lien entre la fréquence de fréquentation et la fréquence des interactions verbales au T2 n’invalide toutefois pas ce principe puisque, comme nous l’avons remarqué, les relations entre enfants sont plus labiles. Si les enfants interagissent avec davantage de partenaires, alors les variantes circulent davantage au sein du groupe et chaque individu est soumis à davantage de sources d’influence sociolinguistique. Dans la discussion générale de cette partie, cette conclusion sera mise en relation avec la convergence globale des taux de variantes standard observée en situation informelle entre T1 et T2.

Au T1, commençons par souligner que les deux indices de statut dans le groupe – intégration sociale et popularité – se recoupent puisque parmi les cinq enfants les mieux intégrés, quatre font aussi partie du groupe d’enfants le plus populaire (Alexia, Coline, Jordan et Rémi). De la même façon, parmi les cinq enfants les moins intégrés, quatre font également partie du groupe d’enfants le moins populaire (Amandine, Cléa, Jeanne

et Sami). Par ailleurs, au T1, nous relevons un effet de l'intégration sociale dans le groupe conforme aux résultats observés par Beaulieu & Cichocki (2002) et Milroy (1987) chez l'adulte et par Cheshire (1982b) chez l'adolescent. En effet, les enfants les mieux intégrés dans le groupe (ceux dont l'indice d'intégration sociale est élevé) ont des usages significativement moins standard que les enfants les moins intégrés (ceux dont l'indice d'intégration sociale est faible). Inversement, et bien que les moyennes varient dans le sens attendu, la popularité n'est pas liée aux taux de variantes standard produites au T1.

Au T2, ni l'intégration sociale, ni la popularité n'influencent les usages sociolinguistiques enfantins. Rappelons également que ces deux indices de statut ne sont pas stables entre les deux temps longitudinaux. En effet, de nombreuses recherches ont montré la faible stabilité du statut dans les groupes d'enfants (Bukowski & Newcomb, 1984 ; Caron *et al.*, 1994 ; Newcomb & Bukowski, 1984 ; Vitaro, Gagnon & Tremblay, 1990). À cette étape de la discussion, nous pouvons supposer que les usages moins standard des enfants les mieux intégrés au T1 ont pu influencer la convergence du groupe et l'entraîner vers des usages moins standard au T2.

Une autre piste explicative de la convergence notée en situation informelle que nous avons souhaité explorer est le discours produit par la maîtresse. En effet, comme nous le verrons, des travaux ont mis au jour un effet des usages des enseignants sur le développement des compétences langagières enfantines.

## CHAPITRE 6. Le discours de la maîtresse

### 1. Influence de l'école sur le développement des compétences langagières précoces

Bien que les premières étapes de l'acquisition aient lieu au sein de la cellule familiale, l'école est aussi un environnement dans lequel les enfants développent leur langage. Les expériences avec le langage sont différentes à l'école et dans la famille, à des degrés divers toutefois, selon les enfants. En effet, selon Snow (1983), le discours scolaire est souvent décontextualisé tandis que le discours produit et entendu à la maison concerne davantage l'ici et maintenant de la situation de communication. Par ailleurs, la langue prescrite à l'école est la langue standard, et cet usage, pour certains enfants, peut être différent de celui employé dans la sphère familiale. Comme le suggère Hoff (2006), à l'école, les enfants issus de milieu favorisé peuvent poursuivre leur apprentissage de la langue en s'étayant sur les connaissances acquises dans leur environnement familial. En ce sens, pour ces enfants-là, il y a une continuité entre la langue acquise dans la famille et celle préconisée par l'institution scolaire. Les enfants de milieu moins favorisé ne bénéficient pas d'une telle continuité puisque les connaissances initiées dans leur environnement familial ne sont pas renforcées par l'école et de fait, ils intègrent le milieu scolaire sans disposer de l'ensemble des connaissances langagières que ce dernier requière (Bourdieu, 1982).

Dans le domaine psycholinguistique, peu de travaux ont examiné directement le rôle de l'école sur le développement du langage. Son impact semble toutefois manifeste. Huttenlocher, Levine & Vevea (1998) ont mené une étude sur un large échantillon représentatif d'enfants américains d'environ 6-7 ans. Ils remarquent que les compétences langagières, mesurées par un test standardisé comprenant quinze items lexicaux et neuf items syntaxiques, progressent plus rapidement au cours de l'année scolaire que pendant les périodes de vacances. La scolarisation semble donc accélérer le développement langagier. La recherche de Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman & Levine (2002) montre, quant à elle, que le type de discours utilisé par l'enseignant est un facteur d'accroissement de la compétence syntaxique. Ces auteurs ont fait passer un test de compréhension syntaxique à 305 enfants, filles et garçons issus de milieux sociaux variés, fréquentant 40 classes de 17 écoles différentes. La passation a eu lieu

une première fois en début d'année scolaire (âge des enfants : 3;7) et une seconde fois en fin d'année scolaire (âge des enfants : 4;2). En outre, ils ont enregistré chaque enseignant durant une journée de classe. Ils notent qu'en début d'année scolaire, le niveau de compétence syntaxique, obtenu à partir des résultats au test de compréhension, est significativement relié au milieu social d'origine des enfants : les enfants de milieu favorisé ont des performances supérieures à celles des enfants de milieu moins favorisé. Huttenlocher *et al.* (2002) ont également calculé un "score de croissance syntaxique" au cours de l'année scolaire, déterminé à partir de la différence entre les performances au test de compréhension au second temps d'observation et celles obtenues au premier temps d'observation. Ils relèvent que l'accroissement de la capacité syntaxique n'est pas relié au milieu d'origine mais qu'elle dépend significativement de la proportion d'énoncés complexes produits par les enseignants. Précisons également que la proportion d'énoncés complexes produits par les enseignants n'a aucun lien avec les performances enfantines en début d'année scolaire. Comme le soulignent les auteurs eux-mêmes, ces résultats suggèrent que les enfants de milieu défavorisé, dont le niveau syntaxique est faible en début d'année scolaire, peuvent augmenter leur niveau autant, voire plus, que les enfants de milieu favorisé si leur enseignant leur fournit un input complexe. Cette étude indique donc que, parmi les effets complexes qu'exerce la scolarisation sur le développement du langage, la nature du discours produit par l'enseignant joue un rôle prépondérant sur la croissance des compétences langagières dans le domaine de la syntaxe.

Des mesures plus générales de la qualité des pratiques pédagogiques en classe de maternelle montrent qu'elles sont reliées au niveau de vocabulaire des enfants en fin d'année scolaire. En effet, les enfants dont les enseignants ont bénéficié d'une formation sur les pratiques de langage et de littéracie<sup>160</sup> obtiennent de meilleures performances lexicales que ceux dont les enseignants n'ont pas suivi une telle formation (Dickinson, St Pierre & Pettengill, 2004). Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes (2008), quant à eux, ont mis en évidence que la qualité des

---

<sup>160</sup> Jaffré (2004: 30-31) définit la littéracie comme : « un noyau dur qui regroupe l'ensemble des habiletés basiques de la lecture et de l'écriture que sont le décodage et l'encodage ».

interactions enseignants/apprenants<sup>161</sup> est positivement et significativement associée aux compétences langagières d'enfants de 4 ans, mesurées par un test de vocabulaire<sup>162</sup> et un test évaluant la compréhension et l'usage de la langue parlée<sup>163</sup>.

Il est enfin intéressant d'évoquer des travaux ayant examiné les différences précoces entre filles et garçons en classe. Par exemple, Fagot & Patterson (1969) et Hinde, Easton, Meller & Tamplin (1983) notent que dès 3 ans, les filles passent plus de temps auprès de l'enseignant que les garçons. En outre, à 2 ans, elles parlent plus aux enseignants que les garçons (Fagot, Hagan, Leinbach & Kronsberg, 1985). Toutefois, la recherche de Cherry (1975), menée auprès de quatre maîtresses et leurs élèves âgés de 2;9 à 4;5, révèle que les enseignantes initient plus fréquemment la communication et interagissent verbalement plus souvent avec les garçons qu'avec les filles.

Finalement, bien que peu de travaux se soient attachés à explorer l'influence de l'input à l'école, leurs conclusions convergent. Par ailleurs, ils rejoignent les résultats présentés dans la partie théorique qui établissent que ce qui est entendu constitue la base de données à partir de laquelle les jeunes locuteurs construisent leur propre connaissance langagière (*cf.* chapitre 1 de la première partie).

Dans les sections suivantes, nous examinerons si les usages sociolinguistiques de la maîtresse influencent ceux des enfants. Plus précisément, nous nous demanderons si l'input qu'elle leur fournit est un facteur permettant de rendre compte de la convergence des usages enfantins en situation informelle (*cf.* section 2.2 du chapitre 4). Nous nous demanderons notamment si la fréquence élevée des interactions verbales entre la maîtresse et certains enfants favorise la convergence de leurs usages vers le modèle magistral.

---

<sup>161</sup> La qualité des interactions enseignants/apprenants a été mesurée grâce au système d'observation CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*), développé par Pianta, La Paro & Hamre (2007), dans lequel les aspects pédagogiques des interactions (*instructional aspects*) sont saisis au travers de quatre mesures : aide au développement conceptuel des enfants, qualité du *feedback*, encouragement à la prise de parole et mise en place d'activités centrées sur les unités de la littéracie précoce (lettres, mots, phonèmes).

<sup>162</sup> Il s'agit du *Peabody Picture Vocabulary Test-third edition* (Dunn & Dunn, 1997).

<sup>163</sup> Il s'agit du *Oral Expression Scale* (Carrow-Woolfolk, 1995).

## 2. Les usages sociolinguistiques des maîtresses

Comme nous l'avons déjà souligné (*cf.* section 2.1.1 du chapitre 4), notre méthodologie d'enregistrement des enfants au sein du groupe de pairs nous a permis de recueillir les propos des maîtresses. Pour chacune d'elles, nous avons donc calculé un pourcentage de productions de variantes standard à partir des mêmes variables sociolinguistiques que celles qui ont été analysées dans les corpus enfantins. Pour rappel, ces variables sont : la liaison facultative, la suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que* et la suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)*. Les taux de variantes standard que nous présentons correspondent donc à des productions telles que *c'est un ami* réalisée [setœ̃nami], *quatre feuilles* réalisée [katʁœ̃fœ̃j] et *il mange* réalisée [ilmãʒ].

Au T1, deux maîtresses se partageaient la classe : la première, que nous nommons ici "maîtresse T1a", avait la classe en début de semaine et la seconde, "maîtresse T1b", l'avait en fin de semaine. Au T2, une seule maîtresse ("maîtresse T2") avait en charge le groupe d'enfants. Le Tableau 36 donne les taux de variantes standard produites par les maîtresses ainsi que le nombre total de mots recueillis pour chacune d'entre elles.

	<b>Pourcentages de variantes standard (occurrences)</b>	<b>Nombre de mots</b>
Maîtresse T1a	40.1% (71/177)	3729
Maîtresse T1b	44.7% (68/152)	2458
Maîtresse T2	41.7% (60/144)	2180
<b>Moyennes (DS)</b>	42.2% (2.3)	2789

Tableau 36 – Pourcentages de variantes standard produites par les maîtresses au T1 et au T2 (scores individuels, moyennes, DS)

Tout d'abord, nous constatons que les taux des trois maîtresses sont très semblables : ils varient de 40.1% à 44.7%. Il apparaît donc qu'au niveau des usages sociolinguistiques, l'input reçu par les enfants que nous avons suivis est constant d'une année scolaire à l'autre. En outre, nous disposons d'un nombre conséquent d'occurrences des variables sociolinguistiques. Cette relative abondance nous permet alors d'examiner plus précisément les taux de variantes standard produites pour chacune des trois variables étudiées (*cf.* Tableau 37).

	<b>Pourcentages de liaisons facultatives réalisées (occurrences)</b>	<b>Pourcentages de maintien de /r/ en position post-consonantique finale et dans la locution <i>pa(r)ce que</i> (occurrences)</b>	<b>Pourcentages de maintien de /l/ dans les pronoms clitiques <i>il(s)</i> et <i>elle(s)</i> (occurrences)</b>
Maîtresse T1a	7.8% (5/64)	65.4% (34/52)	52.5% (32/61)
Maîtresse T1b	31.7% (20/63)	63.8% (30/47)	42.9% (18/42)
Maîtresse T2	14.3% (10/70)	70.5% (31/44)	63.3% (19/30)
<b>Moyennes (DS)</b>	17.9% (12.4)	66.6% (3.5)	52.9% (10.2)

Tableau 37 – Pourcentages de liaisons facultatives réalisées, de maintien de /r/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que* et de maintien de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* produits par les maîtresses (scores individuels, moyennes, DS)

Le Tableau 37 montre que, sur l'ensemble des corpus des maîtresses, la suppression optionnelle de /r/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que* est la variable pour laquelle les taux de variantes standard sont les plus élevés (66.6%) et ce, pour les trois maîtresses qui ont des scores très proches. La suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)* conduit également à un taux important de variantes standard (52.9%), avec toutefois une certaine variation interindividuelle : un écart d'environ 10% sépare les taux de la maîtresse T1a de ceux de la maîtresse T2. Les taux de liaisons facultatives réalisées sont, quant à eux, relativement faibles si on les compare à ceux des autres variables. En effet, toutes maîtresses confondues, nous notons que seulement 17.9% des liaisons facultatives sont réalisées. En outre, pour cette variable, la dispersion des scores est importante, les taux s'étendent sur une fourchette qui va de 7.8% à 31.7%.

### 3. Une influence du discours de la maîtresse sur les usages enfantins ?

#### 3.1. Une influence sur la convergence des usages enfantins ?

Dans cette section, nous examinerons si les taux de variantes standard produites par les maîtresses jouent un rôle sur la convergence des usages enfantins en situation informelle.

Afin de déterminer si les usages enfantins convergent vers ceux de la maîtresse, nous avons reporté, sur la Figure 46, les taux de variantes standard produites par les maîtresses au T1 et au T2 (*cf.* points rouges). Pour rappel, au T1, deux enseignantes se

partageaient la classe, nous considérons ici la moyenne de leurs pourcentages de variantes standard (42.4%). En outre, nous avons calculé la cible de la convergence des usages enfantins en admettant qu'elle correspondait à la moyenne de leurs usages standard au T2 (cf. étoile sur la Figure 46).

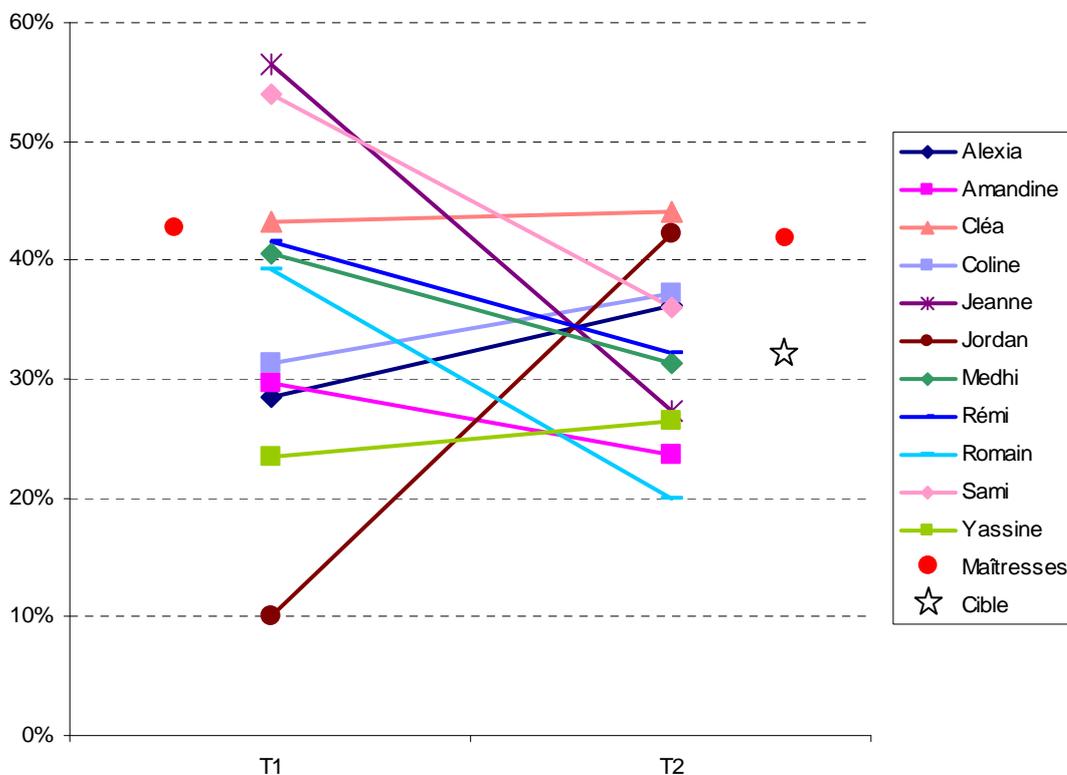


Figure 46 – Convergence des usages enfantins en situation informelle et usages des maîtresses

Au T2, la cible de la convergence (la moyenne des pourcentages de variantes standard produites par les enfants du groupe) est de 32,4% alors que les usages des enseignantes, à chacun des deux temps longitudinaux, avoisinent les 42% (42.4% au T1 et 41.7% au T2). Cette observation nous amène à penser que la cible de convergence des usages enfantins ne se fait pas en direction de l'usage magistral. Si tel avait été le cas, nous aurions constaté, pour le moins, une augmentation du taux de variantes standard produites par les enfants entre T1 et T2.

Finalement, ce résultat suggère que si le discours de la maîtresse a un impact sur les usages sociolinguistiques des enfants, celui-ci ne s'exerce pas de façon globale et homogène sur l'ensemble du groupe. En accord avec le principe de densité, qui postule que la fréquence des interactions entre les individus favorise le partage des variantes linguistiques (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a), nous verrons si l'influence des usages

de la maîtresse s'exerce davantage sur ceux des enfants qui interagissent plus souvent verbalement avec elle au sein de la classe.

### **3.2. Un effet de la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse ?**

Afin d'étudier la relation entre la fréquence des interactions verbales des paires maîtresse/enfant avec leurs usages sociolinguistiques, et comme nous l'avons fait dans le chapitre précédent, nous avons calculé un indice de "distance langage", correspondant à la valeur absolue de la différence entre le taux de variantes standard produites par la maîtresse et le taux de variantes standard produites par chaque enfant. Par exemple, au T2, Amandine a produit 23.6% de variantes standard et Cléa en a produit 44%. La maîtresse, quant à elle, a produit 41.7% de variantes standard. La "distance langage" entre Amandine et la maîtresse est donc de 0.181 (soit  $|0.417-0.236| = 0.181$ ) et la "distance langage" entre Cléa et la maîtresse est de 0.023 (soit  $|0.417-0.440| = 0.023$ ). Par ailleurs, la fréquence des interactions verbales entre les enfants et la maîtresse a été appréhendée grâce au *scan sampling* effectué durant l'atelier semi dirigé (cf. section 2.1 du chapitre 5). Cette fréquence a été calculée en faisant la somme du nombre d'émissions verbales de la maîtresse vers un enfant A et du nombre d'émissions verbales de l'enfant A vers la maîtresse.

Dans un premier temps, nous avons corrélé statistiquement la fréquence des interactions verbales des paires maîtresse/enfant avec leur indice de "distance langage". À aucun des deux temps d'observation la corrélation n'est significative (au T1 :  $Rho = -0.310$ ,  $p = 0.3663$  ; au T2 :  $Rho = -0.458$ ,  $p = 0.1830$ ). Dans un second temps, à partir de la fréquence des interactions verbales des paires maîtresse/enfant, nous avons constitué deux groupes : un groupe d'enfants dont les fréquences d'interactions verbales avec la maîtresse sont supérieures à la médiane de l'ensemble des fréquences d'interactions verbales de l'échantillon et un autre groupe dont les fréquences d'interactions verbales sont inférieures à la médiane. Le premier groupe est donc constitué d'enfants qui interagissent verbalement fréquemment avec la maîtresse et le second d'enfants qui interagissent peu ou pas avec elle. Précisons qu'afin de garantir que les deux groupes soient nettement opposables, les enfants dont la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse correspond à la médiane de l'ensemble des fréquences d'interactions verbales de l'échantillon n'ont été intégrés à aucun des deux groupes.

### 3.2.1. Effet de la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse au T1

Comme nous l'avons fait dans la section précédente, nous considérerons ici la moyenne des taux de variantes standard produites par les deux maîtresses qui se partageaient la classe au T1 (42.4%). En effet, ces dernières – maîtresse T1a et maîtresse T1b – ont des usages sociolinguistiques proches : 40.1% et 44.7%. De la même façon, nous avons regroupé la fréquence des interactions verbales des maîtresses T1a et T1b afin que l'échantillonnage soit identique à chaque temps longitudinal. Autrement dit, les fréquences d'interactions que nous présentons dans cette section concernent les deux maîtresses, sans les distinguer l'une de l'autre.

Le Tableau 38 donne la fréquence des interactions verbales entre chaque enfant et les maîtresses au T1 ainsi que la valeur absolue de l'écart entre les taux de variantes standard produites par ces paires d'individus, ce que nous appelons "distance langage". Dans la dernière colonne du tableau, nous donnons la moyenne de "distance langage" pour chacun des groupes que nous avons constitués par rapport à la médiane des fréquences d'interactions verbales avec les maîtresses (valeur de la médiane : 3).

	Enfants	Genre	CSP	Fréquences des interactions verbales	Distance langage	Moyenne distance langage
<b>Interactions verbales avec la maîtresse &lt; médiane</b> (cf. ellipse en mauve sur la Figure 47)	Amandine	f	CSP+	1	0.128	0.152 (0.116)
	Coline	f	CSP+	1	0.111	
	Jordan	g	CSP-	1	0.324	
	Rémi	g	CSP+	2	0.008	
	Yassine	g	CSP+	2	0.189	
<b>Interactions verbales avec la maîtresse = médiane</b>	Cléa	f	CSP-	3	0.008	0.074 (0.093)
	Jeanne	f	CSP+	3	0.140	
<b>Interactions verbales avec la maîtresse &gt; médiane</b> (cf. ellipse en vert sur la Figure 47)	Sami	g	CSP+	4	0.116	0.076 (0.060)
	Alexia	f	CSP-	5	0.138	
	Romain	g	CSP-	6	0.031	
	Medhi	g	CSP-	7	0.018	

Tableau 38 – Fréquences des interactions verbales et "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T1 (scores des paires, moyennes, DS)

Tout d'abord, il est intéressant de noter que les enfants avec lesquels les maîtresses interagissent le moins sont en majorité issus de CSP+ (quatre enfants sur cinq) et inversement, ceux avec lesquels elles interagissent le plus sont essentiellement issus de CSP- (trois enfants sur quatre). Peut-être les maîtresses interagissent-elles plus avec les enfants dont elles estiment que la culture familiale est la plus éloignée de la culture scolaire ? Il est d'ailleurs également possible que ces enfants les sollicitent davantage. On remarque également que les garçons sont très représentés dans le groupe des quatre enfants qui ont de nombreuses interactions verbales avec elles (trois sur quatre). Cette tendance est conforme au résultat établi par Cherry (1975) qui note la disposition des enseignantes à interagir plus souvent avec les garçons qu'avec les filles.

Vu la faiblesse des effectifs, le test de Mann-Whitney ne décèle aucune différence significative entre la "distance langage" moyenne aux maîtresses du groupe d'enfants ayant peu d'interactions verbales avec elles et celle du groupe en ayant davantage ( $U = 7.000$ ,  $p = 0.4624$ ). Néanmoins, nous constatons que le groupe d'enfants qui a peu d'interactions verbales avec les maîtresses, constitué de cinq individus, a une "distance langage" deux fois plus grande que le groupe de quatre enfants qui a plus d'interactions verbales avec elles (respectivement,  $0.152$  *versus*  $0.076$ ). Cet examen approfondi des données suggère que les enfants qui ont davantage d'interactions verbales avec les maîtresses ont un usage des variables sociolinguistiques plus proche du leur. La fréquence des interactions verbales entre les enfants et les maîtresses pourrait donc favoriser le partage de variantes identiques.

La Figure 47, ci-après, illustre la relation entre la fréquence des interactions verbales et la "distance langage" entre les enfants et les maîtresses au T1. Les points représentés situent les paires maîtresse/enfant en fonction des deux dimensions que nous venons d'énoncer. L'ellipse en vert regroupe les enfants dont la fréquence des interactions verbales avec les maîtresses est supérieure à la médiane de l'ensemble des fréquences d'interactions verbales de l'échantillon et l'ellipse en mauve, ceux dont la fréquence des interactions verbales sont inférieures à la médiane. Les points non intégrés aux ellipses correspondent aux enfants dont les fréquences d'interactions verbales sont égales à la médiane. Enfin, nous avons découpé la Figure 47 en quatre quadrants, qui correspondent à la valeur médiane des fréquences d'interactions verbales (3) et de la "distance langage" (0.116).

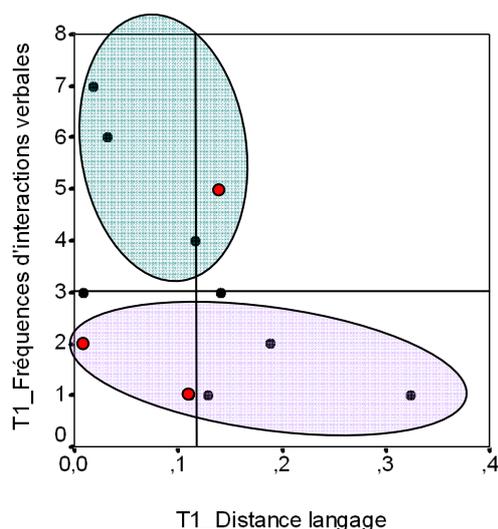


Figure 47 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T1

Si nous observons plus précisément la disposition des points illustrant la relation entre l'indice de "distance langage" et la fréquence des interactions verbales des paires maîtresse/enfant, nous pouvons préciser les individus pour lesquels la relation attendue est valide et ceux pour lesquels elle n'est pas vérifiée. En effet, dans la partie basse du graphique, où sont situés les enfants ayant peu d'interactions verbales avec les maîtresses, nous notons que certains présentent des taux de variantes standard proches de ceux des maîtresses (*cf.* les deux points rouges dans l'ellipse en mauve sur la figure) : il s'agit de Rémi et Coline, deux enfants de CSP+. En outre, Alexia, fillette de CSP-, qui fait partie du groupe d'enfants qui a le plus d'interactions verbales avec les maîtresses présente une "distance langage" plus importante que la médiane des "distances langage" aux maîtresses (*cf.* point rouge dans l'ellipse en vert sur la figure). Toutefois, nous constatons un patron régulier liant les fréquences d'interactions verbales et la "distance langage" aux maîtresses qui concerne six enfants : Medhi (CSP-), Romain (CSP-) et Sami (CSP+), qui ont des interactions verbales fréquentes avec elles et des taux de variantes standard proches d'elles (*cf.* points noirs dans l'ellipse en vert sur la figure), et Amandine (CSP+), Jordan (CSP-) et Yassine (CSP+), qui interagissent peu avec les maîtresses et qui ont des taux de variantes standard éloignés des leurs (*cf.* points noirs dans l'ellipse en mauve sur la figure). Soulignons que les enfants qui interagissent peu avec les maîtresses (Amandine, Jordan et Yassine) sont aussi ceux dont les taux de

variantes standard sont les plus bas au T1<sup>164</sup> (respectivement, 29.6%, 10% et 23.5%). Par ailleurs, tous les enfants dont la fréquence des interactions verbales est supérieure à la médiane, à l'exception de Cléa, ont des usages plus standard (entre 39.3% et 54%) que ceux dont la fréquence des interactions verbales est inférieure à la médiane, à l'exception de Rémi (entre 10% et 31.3%).

Finalement, il semblerait que la convergence entre l'usage sociolinguistique des enfants et celui des maîtresses soit reliée à la fréquence des interactions verbales entre eux, même si les mesures effectuées n'atteignent pas le seuil de significativité du fait que cette relation n'est pas manifeste pour l'ensemble des enfants.

### **3.2.2. Effet de la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse au T2**

Comme nous l'avons fait dans la section précédente pour le T1, nous examinerons, dans cette section, s'il existe, au T2, un lien entre la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse et les usages sociolinguistiques enfantins.

Tout d'abord, comme le montre le Tableau 39, au T2, les enfants avec lesquels la maîtresse interagit le plus sont deux enfants de CSP- et un enfant de CSP+. Parmi ceux avec lesquels elle interagit le moins, deux sont issus de CSP- et trois de CSP+. Un autre changement, par rapport au T1, concerne le genre des élèves qui ont des interactions verbales plus fréquentes avec la maîtresse : il s'agit maintenant de trois filles (Alexia, Cléa et Coline).

---

<sup>164</sup> Rappelons qu'Alexia, qui fait partie du groupe d'enfants ayant le plus d'interactions verbales avec la maîtresse, produit peu de variantes standard au T1 (28.6%).

	Enfants	Genre	CSP	Fréquences des interactions verbales	Distance langage	Moyenne distance langage
<b>Interactions verbales avec la maîtresse &lt; médiane</b> (cf. ellipse en mauve sur la Figure 48)	Jeanne	f	CSP+	0	0.143	0.100 (0.059)
	Rémi	g	CSP+	1	0.094	
	Jordan	g	CSP-	2	0.005	
	Medhi	g	CSP-	2	0.103	
	Yassine	g	CSP+	2	0.153	
<b>Interactions verbales avec la maîtresse = médiane</b>	Amandine	f	CSP+	3	0.181	0.151 (0.085)
	Romain	g	CSP-	3	0.217	
	Sami	g	CSP+	3	0.056	
<b>Interactions verbales avec la maîtresse &gt; médiane</b> (cf. ellipse en vert sur la Figure 48)	Cléa	f	CSP-	4	0.023	0.041 (0.06)
	Coline	f	CSP+	4	0.045	
	Alexia	f	CSP-	5	0.055	

Tableau 39 – Fréquences des interactions verbales et "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T2 (scores des paires, moyennes, DS)

Comme au T1, au T2, la médiane de l'ensemble des fréquences d'interactions verbales de l'échantillon avec la maîtresse est de 3. Amandine, Romain et Sami n'ont donc pas été inclus aux groupes que nous avons définis sur la base de la fréquence de leurs interactions verbales avec la maîtresse puisqu'elles correspondent justement à la médiane du groupe.

Le test de Mann-Whitney ne décèle aucune différence significative entre l'indice de "distance langage" des paires maîtresse/enfant et la fréquence de leurs interactions verbales ( $U = 3.000$ ,  $p = 0.1797$ ). Néanmoins, les moyennes de "distance langage", présentées dans le Tableau 39, révèlent que le groupe d'enfants qui a pas ou peu d'interactions verbales avec la maîtresse a une moyenne de "distance langage" entre deux et trois fois plus grande que celle du groupe qui a davantage d'interactions verbales avec elle (respectivement, 0.100 *versus* 0.041).

Au T2, et comme nous l'avons constaté au T1, il semblerait que la fréquence des interactions verbales entre les enfants et leur maîtresse favorise des usages sociolinguistiques proches.

La Figure 48, ci-dessous, illustre les données présentées dans le Tableau 39.

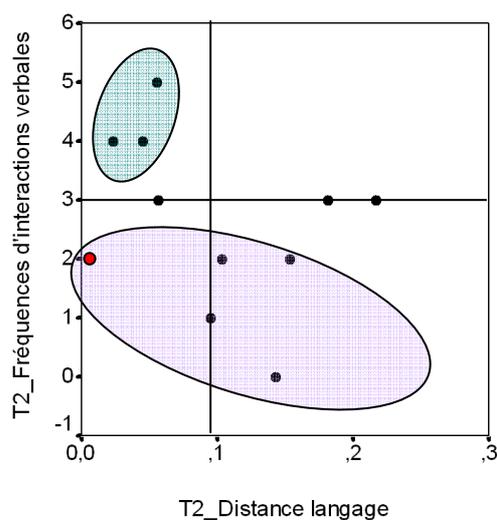


Figure 48 – Représentation bivariée des fréquences d'interactions verbales et de la "distance langage" des paires maîtresse/enfant au T2

Sur cette figure, nous constatons que la relation entre la fréquence des interactions verbales des enfants avec la maîtresse et leur "distance langage" est plus nette au T2 qu'au T1. En effet, tous les enfants qui ont des interactions verbales fréquentes avec la maîtresse (Cléa, Coline et Alexia) – ceux situés dans la partie haute du graphique (*cf.* ellipse en vert) – ont également des productions de variantes standard proches des siennes. Les enfants qui n'ont pas ou peu d'interactions verbales avec elle (Jeanne, Rémi, Medhi et Yassine) – ceux situés dans la partie basse du graphique (*cf.* ellipse en mauve) –, à l'exception de Jordan, un enfant de CSP- (*cf.* point rouge dans l'ellipse en mauve sur la figure), manifestent tous des productions éloignées de leur maîtresse.

Ainsi, au T2 comme au T1, l'analyse détaillée des résultats suggère que les enfants qui interagissent le plus souvent avec la maîtresse semblent aussi être ceux dont les taux de variantes standard sont les plus proches des usages de l'enseignante. Dans le cas du T2, cette relation semble plus manifeste puisqu'elle concerne dix enfants sur les onze de notre échantillon. Par ailleurs, Alexia, Cléa et Coline, qui sont les trois filles qui ont le plus d'interactions verbales avec la maîtresse, sont également celles dont les usages sont les plus standard au T2<sup>165</sup> (respectivement, 44%, 37.2% et 36.2%). Il est enfin intéressant de souligner que parmi ces trois filles, deux d'entre elles (Coline et Alexia)

<sup>165</sup> Rappelons que Jordan, qui fait partie du groupe d'enfants ayant le moins d'interactions verbales avec la maîtresse, produit également des taux importants de variantes standard au T2 (42.2%).

font partie des quatre enfants pour lesquels nous avons noté un accroissement des taux variantes standard entre T1 et T2 (*cf.* section 2.2 du chapitre 4). Même si la faiblesse des effectifs ne permet pas aux tests statistiques d'atteindre le seuil de significativité, cette dernière observation tend à corroborer l'hypothèse d'une relation entre fréquence des interactions verbales avec la maîtresse et partage des variantes linguistiques.

#### **4. Bilan des résultats et discussion**

Trois résultats émergent de cette mise en relation des usages enfantins avec ceux des maîtresses qu'ils ont fréquentées pendant un an. Premièrement, quand on fusionne l'ensemble des variables, les taux d'usage de variantes standard des trois maîtresses sont très resserrés (de 40.1% à 44.7%) et sont, en général, supérieurs à la moyenne des taux d'usage des enfants. Deuxièmement, la convergence des usages enfantins entre T1 et T2 n'aboutit pas à un rapprochement entre l'usage moyen du groupe et l'usage des maîtresses. En effet, au T2, l'usage moyen du groupe est de 32.4% alors que celui de la maîtresse est de 41.7%. Troisièmement, un ensemble cohérent d'indices suggère que la distance séparant les taux de variantes standard des enfants de ceux des maîtresses est liée à la fréquence de leurs interactions verbales. En effet, la plupart des enfants avec lesquels elles interagissent verbalement le plus souvent ont des usages plus proches d'elles alors que ceux avec lesquels elles n'interagissent pas ou peu ont des usages plus éloignés. Par ailleurs, nous remarquons que cet impact de la fréquence des interactions verbales avec la maîtresse s'affirme avec le temps : en effet, il est plus net au T2 qu'au T1.

Malgré l'absence de significativité des tests d'inférence, il semblerait que la fréquence des interactions verbales entre les enfants et la maîtresse soit un facteur qui joue en faveur de la diffusion et du partage des variantes, conformément à ce que prédit le principe de densité (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a).

## CHAPITRE 7. Les jugements d’acceptabilité

En suivant la démarche adoptée lors de l’étude macrosociologique, à l’occasion du suivi longitudinal, nous explorons également les jugements enfantins et leur évolution entre 4;7 et 5;7. Plus précisément, notre objectif est de mettre en relation les jugements avec les productions enfantines. Nous pourrions ainsi observer si les enfants qui produisent davantage de variantes standard sont également ceux qui évaluent plus favorablement ces mêmes variantes et inversement. D’autre part, afin d’avoir un repère développemental permettant de situer les jugements de nos 11 sujets, la même épreuve a été passée par 150 enfants âges de 4 à 6 ans.

### 1. La tâche de jugement d’acceptabilité

La tâche de jugement d’acceptabilité est un outil expérimental, utilisé en linguistique et dans les disciplines connexes, qui permet d’appréhender l’intuition des locuteurs sur des énoncés linguistiques (Kemmer & Barlow, 2000). Nous avons choisi de nous en servir afin de recueillir les intuitions de jeunes enfants sur différentes variantes linguistiques. En effet, ce type de tâche nous est apparu facilement adaptable aux jeunes enfants dès lors qu’ils sont capables de répondre par oui ou non à une question, qu’ils peuvent dire si une séquence est juste ou fautive ou qu’ils peuvent récompenser la marionnette dont ils estiment qu’elle a bien parlé (Gordon, 1998). D’après McDaniel & Cairns (1998), dès 2 ans, les enfants sont capables de répondre avec succès à une tâche de jugement d’acceptabilité, surtout lorsque la consigne est simple (par exemple, formuler un jugement bipolaire).

Même si ce type de tâche convient à de jeunes enfants, l’interprétation des réponses reste toutefois problématique. En effet, ces derniers peuvent rejeter une séquence pour la simple raison qu’ils ne la connaissent pas et non parce qu’ils la trouvent non acceptable. De plus, la nature interactive de la tâche peut conduire à ce que l’on nomme, en psychologie sociale et cognitive, l’effet Clever Hans<sup>166</sup>, du nom de ce cheval dont on a pensé qu’il était capable de résoudre des opérations mathématiques alors qu’il

---

<sup>166</sup> Clever Hans est un cheval qui donnait la réponse aux questions posées sous la forme de coups de sabot frappés sur le sol.

interprétait seulement le comportement de celui qui l'interrogeait. De manière inconsciente, l'expérimentateur pourrait présenter certains signes comportementaux qui influenceraient les réponses données par l'enfant (McDaniel & Cairns, 1998). Malgré ces quelques réserves, inhérentes au recueil des données et à leur interprétation, ce type de tâche est un outil fondamental lorsqu'il s'agit d'appréhender la connaissance qu'ont les enfants du langage, même s'il s'agit de très jeunes enfants. Il permet également d'étudier plusieurs phénomènes linguistiques conjointement dans une seule et même étude (McDaniel & Maxfield, 1992). Enfin, comme le précise Gordon (1998) :

The advantage is that the task does not require the child to bring any of these processes to consciousness in any explicit way (Gordon, 1998: 212).

## 1.1. Choix des variables sociolinguistiques

Le choix des variables proposées dans la tâche de jugement d'acceptabilité a été déterminé d'une part, par le tableau du matériau variationnel en français oral établi par Gadet (2003) et d'autre part, par l'étude d'un corpus de parole enfantine (Barbu, 2000).

### 1.1.1. Le matériau variationnel en français oral

Nous présentons, dans le tableau suivant, une version simplifiée du matériau variationnel en français oral proposé par Gadet (2003: 44).

1. Phonologie supra-segmentale (prosodie)
2. Prononciation (phonologie segmentale)
3. Les liaisons
4. Morphologie
5. Syntaxe de la phrase simple
6. Syntaxe de la phrase complexe
7. Lexique et discours

Tableau 40 – Tableau de la variation en français oral (adapté de Gadet, 2003: 44)

Gadet (2003) présente sept grandes catégories de lieux de variation en français oral (numérotées de 1 à 7 dans le Tableau 40). Elle précise que les phénomènes les plus saillants sont ceux qui relèvent du phonique (*cf.* 1 et 2) et du lexical (*cf.* 7). Bien que moins saillantes, les catégories morphologie (*cf.* 4) et syntaxe (*cf.* 5 et 6) sont toutefois, d’après l’auteure, davantage sujettes aux stéréotypes sociaux. Quant aux liaisons (*cf.* 3), qui relèvent des niveaux phonologique, lexical, morphologique et syntaxique (Chevrot *et al.*, 2005b), elles sont à la fois saillantes et "stéréotypantes" dans certains cas, si une consonne de liaison est substituée à une autre par exemple. Les variables sociolinguistiques incluses dans notre tâche de jugement d’acceptabilité ont été choisies en fonction des observations faites sur un corpus de parole enfantine que nous présentons ci-après.

### **1.1.2. Étude d’un corpus de parole enfantine**

#### **a. Présentation succincte du corpus**

Afin de sélectionner les variables linguistiques que nous avons utilisées dans cette tâche, nous avons procédé à une pré-enquête en analysant le corpus de parole d’enfants de Moyenne Section de Maternelle recueilli par Barbu (2000). Son échantillon concerne une classe de 24 enfants (9 filles et 15 garçons), âgés en moyenne de 5;1 et issus de « familles de classe moyenne-supérieure » (Barbu, 2000: 13). Pour chacun des enfants, nous disposons de la transcription de 15 minutes d’enregistrement, effectué au cours du premier trimestre de l’année scolaire lors de la période d’accueil du matin, période de jeu libre durant laquelle le contrôle des adultes est allégé. C’est à partir de cette transcription que nous avons effectué le relevé des variantes.

#### **b. Description des variantes relevées dans le corpus**

Nous nous sommes appuyée sur le tableau du matériau variationnel mis en évidence par Gadet (2003) (*cf.* Tableau 40) pour analyser ce corpus. Plus précisément, ce tableau a servi de filtre pour rechercher différentes occurrences non standard (non standard par rapport à la norme légitime valorisée dans l’institution scolaire) présentes dans le discours d’enfants d’environ 5 ans. Ces occurrences nous ont servi de base pour élaborer notre tâche de jugement d’acceptabilité puisque nous avons souhaité faire juger des variantes linguistiques présentes dans le discours enfantin.

Dans le tableau qui suit (cf. Tableau 41), nous reprenons les 7 catégories de lieu de variation proposées par Gadet (2003) que nous complétons avec nos observations issues du corpus de parole enfantine. Pour les catégories que nous avons retenues, nous donnons les variantes non standard relevées dans le corpus, leur nombre d'occurrences ainsi qu'un extrait illustratif.

Catégories des lieux de variation selon Gadet (2003)	Variantes non standard	Occurrences non standard relevées dans le corpus de Barbu (2000)	
		Nombre	Extrait de corpus <sup>167</sup>
<b>1. Phonologie supra-segmentale (prosodie)</b>	-	-	-
<b>2. Prononciation (phonologie segmentale)</b>	Suppression du /R/ post-consonantique final	indénombrable <sup>168</sup>	"i' va êt'e grillé"
	Suppression du /R/ dans <i>parce que</i>	80	"Pa'c' que j'étais malade"
<b>3. Les liaisons</b>	non transcrites dans le corpus		
<b>4. Morphologie</b>	-	-	-
<b>5. Syntaxe de la phrase simple</b>	Absence de <i>ne</i> de négation	453	"tu vas pas ici y'a plein d'fourmis"
	Interrogative en "c'est qui qui + Verbe"	3	"c'est qui qu'a renversé ça"
<b>6. Syntaxe de la phrase complexe</b>	Subordonnée en "qu'est-ce que"	4	"Regarde qu'est-c'que j'viens d'acheter au marché"
	Subordonnée en "est-ce que"	1	"Je vois où est-c'qu'elle est ta petite crotte de nez"
	Subordonnée en "c'est + X"	2	"tu sais c'est pour qui ça"
<b>7. Lexique et discours</b>	-	-	-

Tableau 41 – Sélection des variables sociolinguistiques en fonction de la classification de Gadet (2003) et de l'étude du corpus de Barbu (2000)

<sup>167</sup> Nous conservons ici la transcription faite par Barbu (2000).

<sup>168</sup> Du fait de la transcription initiale du corpus, nous n'avons pu faire un comptage systématique de la suppression du /R/ en position post-consonantique finale. Nous en avons cependant observé, comme l'atteste l'exemple fourni dans le Tableau 41.

Comme le montre le Tableau 41, nous avons écarté 3 catégories de lieu de variation de notre étude : les phénomènes de phonologie supra-segmentale (prosodie), la catégorie "morphologie" et la catégorie "lexique et discours". En effet, il nous a semblé que les phénomènes prosodiques et lexicaux/discursifs pouvaient s’avérer difficiles à discerner en dehors de leur contexte d’énonciation<sup>169</sup>. En outre, la variation lexicale est très vite repérée et chez les enfants, la dimension sociolinguistique de ce type de variation est souvent confondue avec la valeur de vérité ou la politesse (Lafontaine, 1986). Quant à la catégorie "morphologie", nous ne l’avons pas exploitée car nous n’avons pas trouvé, dans le corpus, de séquences morphologiques non standard à valeur sociolinguistique avérée. En effet, nous avons seulement observé des erreurs de conjugaison du groupe verbal comme "*c'est les abeilles qui va le manger*", typiques du discours infantin. Notons que peu d’occurrences de variantes morpho-syntaxiques ont été trouvées dans le corpus à l’exception toutefois de l’absence de *ne* de négation, très fréquente.

Finalement, les variantes non standard que nous avons retenues à l’issue de cette pré-enquête sont :

- Au niveau phonique : la suppression du /R/ post-consonantique final et la suppression du /R/ dans *parce que*.
- Au niveau de la syntaxe de la phrase simple : l’absence de *ne* de négation et l’interrogative en "*c’est qui qui + Verbe*".
- Au niveau de la syntaxe de la phrase complexe : la subordonnée en "*qu’est-ce que*", la subordonnée en "*est-ce que*" et la subordonnée en "*c’est + X*".

---

<sup>169</sup> Par ailleurs, pour que tous les enfants jugent des séquences prosodiques identiques, nous aurions dû utiliser des stimuli enregistrés au préalable.

Nous explicitons, ci-après, les variantes non standard que nous avons sélectionnées pour la tâche de jugement d'acceptabilité.

❖ Niveau phonique

Les variantes du niveau phonique (la suppression du /R/ post-consonantique final et la suppression du /R/ dans *parce que*) sont celles que nous avons observées dans les productions enfantines (*cf.* section 2 du chapitre 1).

❖ Niveau de la syntaxe de la phrase simple

L'absence de la première particule de négation (*ne*) est un phénomène caractéristique de l'oral très fréquent. Blanche-Benveniste (1997a) quantifie cette omission à hauteur de 95% en situation de conversation quels que soient les locuteurs adultes. Gadet (2003: 46) précise aussi que du fait de sa fréquence, l'omission de la première particule de négation n'est plus « stigmatisante », ce qui ne l'empêche pas d'être une variable sociolinguistique bien décrite. En effet, les travaux de Coveney (1996) ont montré une stratification sociale<sup>170</sup> de l'emploi de la négation en fonction de l'âge et de la classe sociale : les jeunes et les locuteurs de milieu ouvrier utilisent moins le *ne* que les plus âgés et les locuteurs des classes supérieures. Aucun effet du genre du locuteur n'a cependant été avéré pour cette variable. Cet élément variable est aussi un « indicateur fort de tonalité diaphasique » comme l'indique Gadet (2003: 98), la particule étant davantage produite dans les situations formelles. Enfin, Blanche-Benveniste (1997a: 39) souligne que « mettre le *ne* de négation est un des premiers traits qu'utilisent les enfants pour imiter un parler soutenu ». Il apparaît alors que cet élément est un marqueur de variation diaphasique acquis précocement. Dans le corpus de Barbu (2000), nous avons relevé 466 contextes dans lesquels la première particule de négation aurait pu apparaître, elle n'a cependant été produite que 13 fois, soit environ 3% des occurrences.

La forme interrogative en "*c'est qui qui + Verbe*", quant à elle, n'a, à notre connaissance, pas encore fait l'objet d'une étude sociolinguistique approfondie.

---

<sup>170</sup> Cet auteur s'est également attaché à l'observation des facteurs intralinguistiques influençant l'omission de la particule de négation.

## ❖ Niveau de la syntaxe de la phrase complexe

La subordonnée en "*qu'est-ce que*" est fréquente. D'après Blanche-Benveniste « on la trouve partout, y compris chez les notables, les écrivains, les professeurs » (1997a: 41). Notre intuition nous conduit à relativiser cependant ce constat. Nous pensons au contraire que les locuteurs les plus cultivés n'utilisent pas, ou utilisent peu, ce type de construction très stigmatisée dans leur milieu, notamment lorsqu'ils s'expriment dans une situation formelle. Comme le souligne d'ailleurs cette auteure, « l'emploi de *qu'est-ce que* [...] au lieu de *ce que*, est une faute qui agace beaucoup certains puristes » (Blanche-Benveniste, 1997a: 41). Quant à la subordonnée en "*est-ce que*" et la subordonnée en "*c'est + X*", malgré leur faible taux d'apparition dans le corpus de Barbu (2000) – respectivement une et deux –, nous les avons également intégrées à la tâche de jugement.

À la suite des variantes précédemment citées, dont nous avons noté la présence dans le corpus de parole enfantine, nous avons choisi d'en inclure trois autres à la tâche de jugement d'acceptabilité. La première concerne la morphologie, la seconde concerne la syntaxe de la phrase complexe et la troisième concerne les liaisons facultatives.

En ce qui concerne la morphologie, nous avons intégré le régionalisme *y* à la tâche de jugement. Ce pronom objet *y*, utilisé dans le Dauphiné, est un substrat issu du pronom neutre objet du franco-provençal. Alors que le franco-provençal avait conservé les trois genres du latin : masculin / féminin / neutre, le français n'en a gardé que deux, le masculin et le féminin. L'emploi de *y* permet alors la distinction animé / inanimé. Cette variable est soumise à variation diatopique, diastratique et diaphasique (Chatellain, 2003 ; Martin, 2006). S'agissant d'une variable régionale de notre terrain d'enquête, il nous a semblé intéressant de la soumettre à l'évaluation des enfants. Tuillon (1983) remarque d'ailleurs que :

À Grenoble, des enfants élevés dans les meilleures conditions linguistiques, rapportent chez eux, après quinze jours d'école maternelle, des *j'y veux pas, j'y aime pas*, qui scandalisent et inquiètent leur famille (Tuillon, 1983: 24).

Du côté de la syntaxe de la phrase complexe, nous avons aussi choisi de faire évaluer les relatives dans lesquelles *que* remplace *dont*. Il s'agit, d'après Gadet (2003), de la forme la plus stigmatisée des relatives non standard, celles qu'elle nomme "relatives populaires". De plus, comme le souligne Blanche-Benveniste, elles sont « le sujet privilégié des études sur les phénomènes non normatifs de la langue parlée » (1997a: 102).

Enfin, nous avons opté pour l'évaluation des liaisons facultatives dont le fonctionnement est maintenant bien décrit chez l'enfant. Par ailleurs, la tâche de jugement de notre étude macrosociologique (cf. section 3.2 du 0 de la deuxième partie) a montré qu'à 5-6 ans, des différences selon le milieu d'origine guidaient l'évaluation.

Ces neuf variables réunies, nous avons construit la tâche dans laquelle les séquences standard et non standard étaient soumises au jugement des enfants.

### 1.1.3. Élaboration des paires standard/non standard : le cas des variables syntaxiques

En ce qui concerne les constructions interrogatives non standard que nous avons sélectionnées, plusieurs correspondants standard étaient possibles. Par exemple, à la séquence non standard *c'est qui qu'a renversé le pot ?*, nous pouvions opposer *qui a renversé le pot ?* ou *qui est-ce qui a renversé le pot ?* Afin de trancher, nous avons fait passer un test d'intuition à 67 étudiants de première année de DEUG de Sciences du Langage dans le but de déterminer quelles séquences étaient considérées comme les plus normatives (formelles). Le test se présentait comme suit et les étudiants répondaient directement sur la feuille qui leur avait été distribuée :

*Consigne : Lisez attentivement les deux séries de phrases suivantes (séries A et B) et classez les phrases de ces séries selon leur degré de formalité (de 1, pour la phrase la plus formelle, à 3, pour la phrase la moins formelle).*

A1	Qui a renversé le pot ?	
A2	Qui est-ce qui a renversé le pot ?	
A3	C'est qui qu'a renversé le pot ?	
B1	Tu sais ce que c'est ?	
B2	Tu sais c'est quoi ?	
B3	Sais-tu ce que c'est ?	

Figure 49 – Test d'intuition proposé à des locuteurs adultes

Pour la première série de séquences à classer, notre échantillon de locuteurs a jugé que l'interrogative en « c'est qui/que... » (cf. A3) était la plus informelle des séquences proposées. Les deux autres séquences (cf. A1 et A2) ont en revanche reçu des scores de formalité similaires : 44.78% pour A1 et 44.76% pour A2. Les résultats du test d'intuition ne nous ayant donc pas permis de trancher entre A1 et A2, nous avons choisi

de présenter aux enfants la séquence la plus courte parmi ces deux séquences de formalité vraisemblablement identiques. En effet, la capacité des enfants à formuler des jugements d’acceptabilité est liée à la mémoire de travail (McDonald, 2008). Finalement, c’est A1 qui a été opposée à A3 dans la tâche de jugement d’acceptabilité.

Concernant les trois subordonnées, présentées en B, B2 (*tu sais c’est quoi*) est la séquence qui est jugée comme étant la plus informelle des trois. Celle qui obtient la majorité au niveau de son degré de formalité est B3, à hauteur de 82.09%. Il apparaît alors que l’inversion de l’ordre canonique sujet-verbe soit jugée comme étant la plus conforme à la norme. Ce résultat va dans le sens des observations faites par Gadet (2003) auprès d’une soixantaine d’étudiants. Parmi les quatorze tournures, toutes équivalentes du point de vue sémantique, seule *Quand venez-vous ?* est toujours évaluée comme la plus formelle. Nous n’avons cependant pas conservé l’inversion (B3) pour l’opposer à B2 car ce choix aurait impliqué deux points de discordance entre les deux formes (standard et non standard) : l’inversion sujet-verbe en début de phrase ("tu sais" *versus* "sais-tu") et la forme de l’interrogation en deuxième partie de phrase ("c’est quoi" *versus* "ce que c’est"). Finalement B1 (*Tu sais ce que c’est ?*) a été choisie pour être opposée à B2.

## 1.2. Élaboration de la tâche de jugement

Après avoir sélectionné les variables, nous avons procédé à l’élaboration des séquences à soumettre au jugement des enfants. Lorsque nous disposions d’énoncés naturels, enregistrés, nous les avons utilisés ; dans le cas contraire, nous avons puisé les exemples dans la littérature ou les avons construits.

Le tableau suivant (*cf.* Tableau 42) indique les énoncés non standard soumis à l’évaluation des enfants ainsi que leur source.

Variable	Énoncés non standard	Source
<b>Présence/absence de <i>ne</i> de négation</b>	C'est pas grave	Corpus Barbu (2000)
	Ça fait pas mal	
	J'ai pas de chaussettes	
	J'ai pas le temps	
<b>Alternance <i>y/le, la, les</i> pronoms clitiques objets</b>	J'y ai fait tout seul	Tuailon, (1983: 24)
	J'y ai déjà vu	Énoncés relevés dans notre entourage
	Il y fera demain	
	Il y a dit tout à l'heure	
<b>Alternance "ce que"/"qu'est-ce que" dans les subordonnées</b>	Regarde qu'est-ce que je viens d'acheter au marché	Corpus Barbu (2000)
	Regardez qu'est-ce que je fais	
	Regarde qu'est-ce que j'ai	
<b>Absence/présence de "est-ce que" dans les subordonnées</b>	Tu feras qu'est-ce que tu voudras	Blanche-Benveniste (1997b: 19)
	Je sais où est-ce qu'elle est	Corpus Barbu (2000)
	Je sais quand est-ce que Pierre va venir	
	Je sais comment est-ce que c'est fait	
Je sais pourquoi est-ce que Marie est partie		
<b>Alternance "qui + Verbe"/"c'est qui qui + Verbe" dans les interrogatives</b>	C'est qui qu'a renversé le pot ?	Corpus Barbu (2000)
	C'est qui qu'a dessiné ça ?	Énoncés construits
	C'est qui qu'a perdu ses lunettes ?	
	C'est qui qu'a mangé le chocolat ?	
<b>Alternance "X + est"/"c'est + X" dans les subordonnées</b>	Tu sais c'est pour qui le cadeau ?	Énoncé construit
	Tu sais c'est quoi ?	Corpus Barbu (2000)
	Tu sais c'est où la patinoire ?	Énoncés construits
	Tu sais c'est où le magasin de chaussures ?	
<b>Alternance dont/que dans les relatives</b>	Voilà la fille que je te parle	Énoncés construits
	C'est l'histoire que je me souviens	
	Le garçon que je me moque a les cheveux verts	
	La fille que je te parle est gentille	
<b>Présence/absence du /R/ en position post-consonantique final et du /R/ dans <i>parce que</i></b>	Une <i>fenêt'</i> fermée	Énoncés construits
	Je regarde les nuages <i>pace qu'</i> ils sont jolis	
	Des billes, j'en ai <i>quat'</i>	
	Ferme la <i>fenêt'</i> !	
<b>Réalisation/non réalisation de la liaison facultative</b>	C'est Ø <sup>171</sup> un pyjama	Corpus Méradji & Grégoire (2001) <sup>172</sup>
	Il est très Ø embêté	
	Le petit Ø oiseau	
	Tu vas Ø aller à l'école	

Tableau 42 – Source des séquences non standard présentes dans la tâche de jugement d'acceptabilité

Une fois les séquences non standard choisies, nous leur avons attribué une séquence standard correspondante. Nous obtenons ainsi le Tableau 43 dans lequel figurent les

<sup>171</sup> Ø indique la non réalisation de la liaison.

<sup>172</sup> Le corpus recueilli par Méradji & Grégoire (2001) contient les contextes de liaisons produits par deux jumeaux de 5 ans (un garçon et une fille) en situation naturelle. Nous avons pris de soin de sélectionner 4 contextes différents de liaisons facultatives : Auxiliaire + X, Invariable monosyllabique + X, Adjectif + X, Verbe + X (Booij & De Jong, 1987).

quatre paires de séquences différentes soumises à l’évaluation des enfants pour chacune des variables. Notons que parmi ces quatre paires, les deux premières ont été évaluées suivant l’ordre non standard *versus* standard (NS/S) et les deux autres suivant l’ordre standard *versus* non standard, conformément à la suggestion de McDaniel & Cairns (1998) :

Our only general suggestion is that the order should vary across items, so that no pattern emerges. For example, the grammatical version of grammatical/ungrammatical pairs should sometimes precede and sometimes follow the ungrammatical version (McDaniel & Cairns, 1998: 247).

NS/S	C'est pas grave	Ce n'est pas grave
	Ça fait pas mal	Ça ne fait pas mal
S/NS	Je n'ai pas de chaussettes	J'ai pas de chaussettes
	Je n'ai pas le temps	J'ai pas le temps
NS/S	J'y ai fait tout seul	Je l'ai fait tout seul
	J'y ai déjà vu	Je l'ai déjà vu
S/NS	Il le fera demain	Il y fera demain
	Il l'a dit tout à l'heure	Il y a dit tout à l'heure
NS/S	Regarde qu'est-ce que je viens d'acheter au marché	Regarde ce que je viens d'acheter au marché
	Regardez qu'est-ce que je fais	Regardez ce que je fais
S/NS	Regarde ce que j'ai	Regarde qu'est-ce que j'ai
	Tu feras ce que tu voudras	Tu feras qu'est-ce que tu voudras
NS/S	Je sais où est-ce qu'elle est	Je sais où elle est
	Je sais quand est-ce que Pierre va venir	Je sais quand Pierre va venir
S/NS	Je sais comment c'est fait	Je sais comment est-ce que c'est fait
	Je sais pourquoi Marie est partie	Je sais pourquoi est-ce que Marie est partie
NS/S	C'est qui qu'a renversé le pot ?	Qui a renversé le pot ?
	C'est qui qu'a dessiné ça ?	Qui a dessiné ça ?
S/NS	Qui a perdu ses lunettes ?	C'est qui qu'a perdu ses lunettes ?
	Qui a mangé le chocolat ?	C'est qui qu'a mangé le chocolat ?
NS/S	Tu sais c'est pour qui le cadeau ?	Tu sais pour qui est le cadeau ?
	Tu sais c'est quoi ?	Tu sais ce que c'est ?
S/NS	Tu sais où est la patinoire ?	Tu sais c'est où la patinoire ?
	Tu sais où est le magasin de chaussures ?	Tu sais c'est où le magasin de chaussures ?
NS/S	Voilà la fille que je te parle	Voilà la fille dont je te parle
	C'est l'histoire que je me souviens	C'est l'histoire dont je me souviens
S/NS	Le garçon dont je me moque a les cheveux verts	Le garçon que je me moque a les cheveux verts
	La fille dont je te parle est gentille	La fille que je te parle est gentille
NS/S	Une <i>fenêt'</i> fermée	Une fenêtre fermée
	Je regarde les nuages <i>pace qu'</i> ils sont jolis	Je regarde les nuages <i>parce qu'</i> ils sont jolis
S/NS	Des billes, j'en ai quatre	Des billes, j'en ai <i>quat'</i>
	Ferme la fenêtre !	Ferme la <i>fenêt'</i> !
NS/S	C'est Ø un pyjama	C'est T <sup>173</sup> un pyjama
	Il est très Ø embêté	Il est très Z embêté
S/NS	Le petit T oiseau	Le petit Ø oiseau
	Tu vas Z aller à l'école	Tu vas Ø aller à l'école

Tableau 43 – Paires de séquences standard et non standard de la tâche de jugement d'acceptabilité

<sup>173</sup> La consonne en majuscule indique la réalisation de la liaison.

### 1.3. Matériel et déroulement de la passation

Pour la passation de la tâche de jugement, l’expérimentateur disposait de deux peluches, identiques en tout point, d’une fiche individuelle de saisie (*cf.* annexe 11, page 436), d’un jeu de cartes sur lesquelles étaient notées les paires de séquences à juger et d’un minidisque équipé d’un micro-cravate très discret posé sur la table.

La passation de la tâche de jugement d’acceptabilité s’est déroulée dans une pièce isolée de l’école où seuls l’expérimentateur et l’enfant étaient présents. Nous avons souhaité inscrire la passation de cette tâche dans une situation qui soit aussi formelle que possible. Ainsi, nous avons fait passer cette tâche aux enfants dès notre arrivée à l’école, la première année, lorsque ces derniers ne nous connaissaient pas encore. Pour le deuxième temps d’observation, un autre expérimentateur (non familier de l’école et des enfants) a fait passer la tâche puisque, du fait de notre présence régulière au sein de l’établissement, les enfants nous connaissaient bien.

Avant de débiter l’épreuve, l’expérimentateur mélangeait les cartes afin que l’ordre de présentation des paires de séquences soit aléatoire ; ainsi, aucun enfant ne jugeait les paires de séquences dans le même ordre. Après avoir tiré une première carte, l’expérimentateur faisait parler chacune des peluches tout en ayant déterminé à l’avance quelle peluche "dirait" quelle séquence. Par exemple, l’expérimentateur pouvait décider que la peluche présente dans sa main gauche "dirait" la première séquence sur la carte et celle de droite "dirait" la seconde et il s’y tenait tout au long de la passation. Puisque l’ordre des séquences standard ou non standard variait selon les cartes, chaque peluche "produisait" autant de séquences standard que non standard. La consigne donnée à l’enfant était la suivante : *Je vais faire parler ces deux peluches, tu vas bien écouter ce qu’elles disent, tu vas répéter ce que dit chacune des deux et ensuite tu me montreras celle qui parle bien.* Afin de s’assurer que l’enfant percevait bien la différence entre les deux séquences, nous les lui faisons répéter. En effet, Bannard & Matthews (2008) suggèrent que lorsqu’on demande à des enfants de répéter une séquence de mots, ces derniers analysent ce qu’ils entendent. En outre, pour vérifier que l’enfant avait bien compris la consigne, l’expérimentateur lui donnait l’exemple suivant : *Cette peluche, elle dit [ǎkalǔ] et celle-là, elle dit [ǎbalǔ], laquelle est celle qui parle bien ?* Généralement, l’enfant estimait que la peluche ayant produit [ǎbalǔ] était celle qui parlait bien. La consigne semblait alors comprise et la passation pouvait débiter. Lorsque l’enfant montrait l’autre peluche (cas très rare), l’exemple était renouvelé.

Même si la passation était enregistrée, l'expérimentateur notait sur la fiche de saisie chacune des réponses de l'enfant. Le matériel audio n'était pas vraiment nécessaire puisque la saisie simultanée des réponses était possible, nous avons cependant souhaité enregistrer l'épreuve afin de garantir la sauvegarde des données récoltées. De plus, une fois la peluche désignée par l'enfant, nous lui demandions de justifier sa réponse en lui disant : *Qu'est-ce qu'elle dit de bien cette peluche ?* Nous n'avons cependant pas analysé les réponses à cette question car d'une part, peu d'enfants en ont fournies et d'autre part, lorsque tel était le cas, la diversité des réponses nous paraissait difficile à approfondir dans le cadre du présent travail.

Au final, nous avons recueilli 36 jugements par enfant pour chacun des deux temps d'observations, c'est-à-dire un jugement pour chacune des oppositions de séquences standard/non standard présentées dans le Tableau 43.

## **2. Analyse des jugements en faveur des variantes standard**

Initialement, notre objectif était de comparer l'évaluation de chacune des variables présentes dans la tâche de jugement d'acceptabilité avec leur usage dans les productions enfantines ; c'est la raison pour laquelle le choix de ces variables s'est fait sur l'appui d'un corpus de parole d'enfants d'âges similaires à celui de notre échantillon. Malgré cette précaution, pour de nombreuses variables, notamment celles du niveau syntaxique, nous avons recueilli très peu, voire aucune occurrence de ces dernières dans les productions. Nous avons alors décidé de traiter globalement l'ensemble des variables soumises à l'évaluation afin de déterminer la sensibilité normative de chaque enfant. En outre, cette décision permettait de présenter des pourcentages calculés sur un nombre suffisant de réponses.

## 2.1. Le cas particulier des jugements indéterminés

Comme nous l’avons relevé dans l’étude macrosociologique pour les jugements de liaisons facultatives (cf. 3.1 du chapitre 5 de la deuxième partie), dans cette tâche de jugement d’acceptabilité aussi, certains enfants, au lieu de désigner une seule peluche comme étant celle qui parle bien, ont déclaré, malgré une consigne restrictive, que les deux peluches (dont l’une produisait une séquence standard et l’autre une séquence non standard) parlaient bien ; c’est ce type de réponse que nous appelons jugements indéterminés. En donnant cette réponse, les enfants considèrent comme acceptables les deux variantes proposées. Le Tableau 44, ci-dessous, présente les pourcentages de réponses "indéterminées" parmi l’ensemble des réponses (36) données par chaque enfant.

Sujets	CSP	T1	T2
		Pourcentages de jugements indéterminés	Pourcentages de jugements indéterminés
Jeanne	CSP+	2.9% (1/35)	-
Medhi	CSP-	66.7% (24/36)	2.8% (1/36)
Romain	CSP-	72.2% (26/36)	11.1% (4/36)
Yassine	CSP+	2.8% (1/36)	-

Tableau 44 – Pourcentages de jugements indéterminés au T1 et au T2

Ajoutons également que pour examiner la proportion de cas dans laquelle l’enfant a donné cette réponse, nous avons procédé au calcul de la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de jugements indéterminés}}{36 - \text{nsp}^{174}} \times 100$$

Comme le montre le Tableau 44, peu d’enfants, parmi les onze observés durant le suivi longitudinal, ont jugé les deux variantes proposées comme acceptables. Au T1, ils sont quatre. Jeanne et Yassine, issus d’un milieu CSP+, ont donné cette réponse une seule fois. Quant à Medhi et Romain, de milieu CSP-, le jugement "les deux" est leur réponse majoritaire puisqu’il correspond à 66.6% des réponses données par le premier et à 72.2% des réponses données par le second. Au T2, seuls Medhi et Romain continuent de présenter ce type de réponse, dans des proportions bien moins importantes

<sup>174</sup> L’enfant dit qu’il ne sait pas. Cette réponse n’a été donnée qu’une seule fois au T1 par Jeanne.

toutefois : Medhi juge les deux séquences proposées toutes deux acceptables une seule fois et Romain quatre fois.

Dans l'étude transversale macrosociologique, nous avons vu que les enfants de cadres produisaient plus de jugements indéterminés que les enfants d'ouvriers et nous avons fait l'hypothèse que ce type de réponse pouvait être la manifestation des prémisses d'une conscience des phénomènes de variation. Dans notre groupe de 11 enfants, les deux individus qui produisent principalement ce type de jugement au T1 et au T2 sont issus du milieu CSP-.

## **2.2. Les jugements en faveur des variantes standard : évolution de T1 à T2**

Dans cette section, nous rendons compte des pourcentages de jugements valorisant les variantes standard. Ces pourcentages ont été calculés à partir de la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de jugements en faveur des variantes standard}}{36 - (\text{"les deux"} + \text{nsp})} \times 100$$

Afin de déterminer la proportion de cas dans lesquels les enfants jugent plus acceptables les variantes standard que les non standard, nous ne prenons pas en compte dans notre calcul la réponse "les deux" (l'enfant estime que les deux séquences proposées sont acceptables) et la réponse "nsp" (lorsque l'enfant dit qu'il ne sait pas). En effet, inclure la réponse "les deux" au dénominateur revient à considérer l'indétermination comme un jugement en faveur de la variante non standard, ce qui n'est pas le cas. Le choix de ce calcul conduit néanmoins à relativiser les pourcentages des deux enfants qui, au T1, ont produit une majorité de réponse "les deux" (Medhi et Romain). En effet, les pourcentages présentés ici sont uniquement calculés à partir du nombre de réponses valorisant les variantes standard d'une part et du nombre de réponses valorisant les variantes non standard d'autre part. Par exemple, Romain, qui a formulé 72.2% de jugements indéterminés sur l'ensemble de ses réponses à la tâche au T1, a produit 70% de jugements valorisant les variantes standard puisqu'il a jugé acceptable 7 variantes standard et 3 variantes non standard (*cf.* Tableau 45).

Sujets	Genre	CSP	T1 (âge moyen : 4;7)	T2 (âge moyen : 5;7)
			Pourcentages de jugements en faveur des variantes standard (occurrences)	Pourcentages de jugements en faveur des variantes standard (occurrences)
Alexia	f	CSP-	50% (18/36)	38.9% (14/36)
Amandine	f	CSP+	52.8% (19/36)	86.1% (31/36)
Cléa	f	CSP-	44.4% (16/36)	38.9% (14/36)
Coline	f	CSP+	50% (18/36)	47.2% (17/36)
Jeanne	f	CSP+	67.6% (23/34)	55.6% (20/36)
Jordan	g	CSP-	58.3% (21/36)	55.6% (20/36)
Medhi	g	CSP-	41.7% (5/12)	57.1% (20/35)
Rémi	g	CSP+	66.7% (24/36)	55.6% (20/36)
Romain	g	CSP-	70% (7/10)	59.4% (19/32)
Sami	g	CSP+	58.3% (21/36)	55.6% (20/36)
Yassine	g	CSP+	45.7% (16/35)	44.4% (16/36)
Moyennes (DS)			55.1% (9.9)	54% (12.9)

Tableau 45 – Jugements en faveur des variantes standard au T1 et au T2 (scores individuels, moyennes, DS)

Le test-t univarié, qui compare les pourcentages de jugements valorisant les variantes standard à la valeur du hasard (50%), révèle qu’au T1 et au T2, les performances des enfants ne sont pas significativement différentes de cette valeur aléatoire (au T1 :  $t = 1.698$ ,  $p = 0.1203$  ; au T2 :  $t = 1.032$ ,  $p = 0.3262$ ).

L’examen du Tableau 45 montre que la moyenne du groupe, en ce qui concerne les pourcentages de jugements valorisant les variantes standard, reste stable de T1 à T2 (respectivement 55.1% et 54%). En effet, aucune différence significative n’est décelée (Wilcoxon :  $z = -1.070$ ,  $p = 0.2848$ ). Toutefois, comme l’illustre la Figure 50, il est intéressant de remarquer qu’au niveau individuel, les jugements se modifient de T1 à T2. La majorité des enfants du groupe (9 sur 11) diminue, bien que dans des proportions différentes, ses jugements d’acceptabilité envers les variantes standard ; il s’agit d’Alexia, Cléa, Coline, Jeanne, Jordan, Rémi, Romain, Sami et Yassine. Deux enfants ne suivent pas cette tendance. En effet, Amandine et Medhi forment davantage de jugements valorisant les variantes standard au T2 qu’au T1.

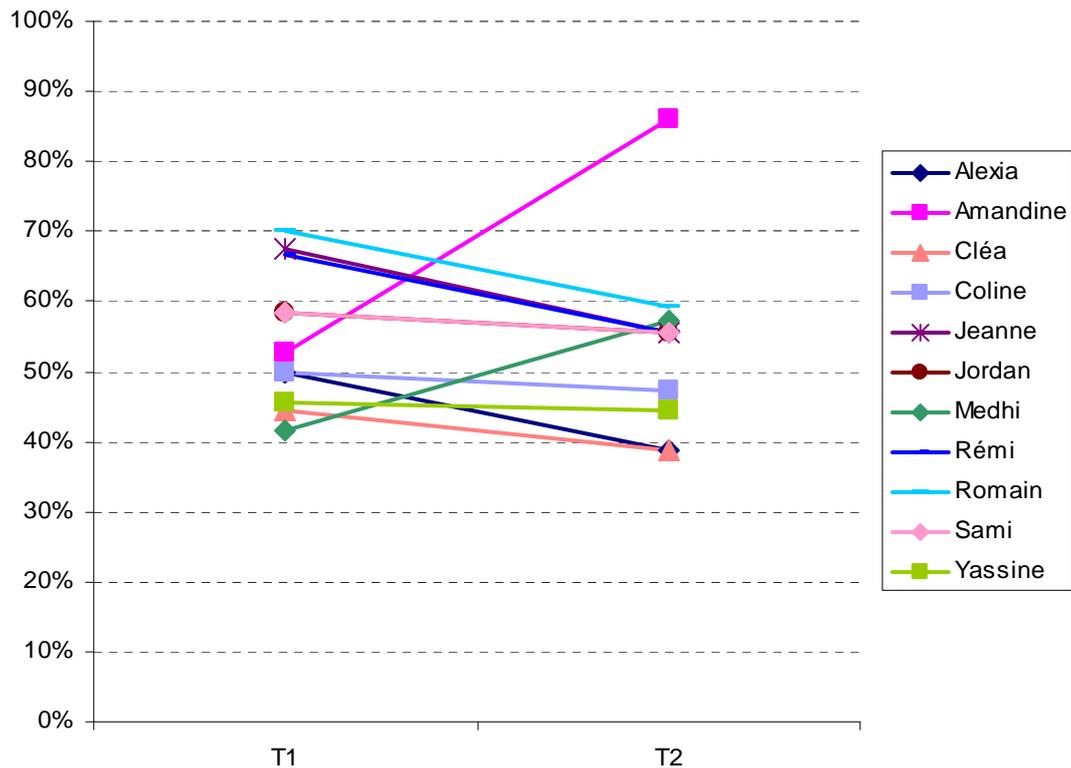


Figure 50 – Pourcentages de jugements en faveur des variantes standard au T1 et au T2

Comme nous l'avons fait pour la production des variantes sociolinguistiques, nous avons examiné la variance des scores des enfants du groupe en jugement au T1 et au T2 (variance au T1 : 97.36, variance au T2 : 167.35). Nous notons que celle-ci augmente de T1 à T2 à cause d'Amandine qui manifeste une forte progression dans ses jugements de T1 à T2. En ôtant Amandine du calcul, la variance diminue (variance au T1 : 107.55, variance au T2 : 60.13). Le calcul du rapport F ne décèle toutefois aucune augmentation significative de la variance des scores du groupe de 11 enfants ( $F_{10,10} = 1.72$ ,  $p = 0.20286$ ), ni aucune diminution significative de la variance des scores des enfants sans Amandine ( $F_{9,9} = 1.78$ ,  $p = 0.20166$ ).

Finalement, bien que la tendance ne soit pas significative, nous retiendrons que la majorité des enfants (9 sur 11) valorise moins les variantes standard au T2 qu'au T1. Il est d'ailleurs intéressant de rapprocher ce patron de résultats à celui noté pour les productions de variantes standard en situation formelle (*cf.* Figure 20, page 252), bien que dans ce dernier cas, la diminution des taux était beaucoup plus importante.

## 2.3. Effet du milieu social et du genre

Dans les sections suivantes, nous présentons les taux de jugements valorisant les variantes standard en fonction du milieu social et du genre au T1 et au T2. Que l’on considère les différences entre milieux et genres à chaque temps d’observation ou que l’on considère l’évolution des scores pour chaque catégorie, aucune différence n’est statistiquement significative (Mann-Whitney et Wilcoxon :  $p \geq 0.3029$ ). Nous proposerons toutefois une description plus "qualitative" des patrons de résultats.

### 2.3.1. Effet du milieu social

En ce qui concerne le milieu d’origine, la Figure 51 montre que les enfants de CSP+ forment plus de jugements standard que les enfants de CSP-. Cette différence entre les enfants des deux milieux est néanmoins plus marquée au T2 qu’au T1 (au T1 : 56.9% contre 52.9% ; au T2 : 57.4% contre 50%).

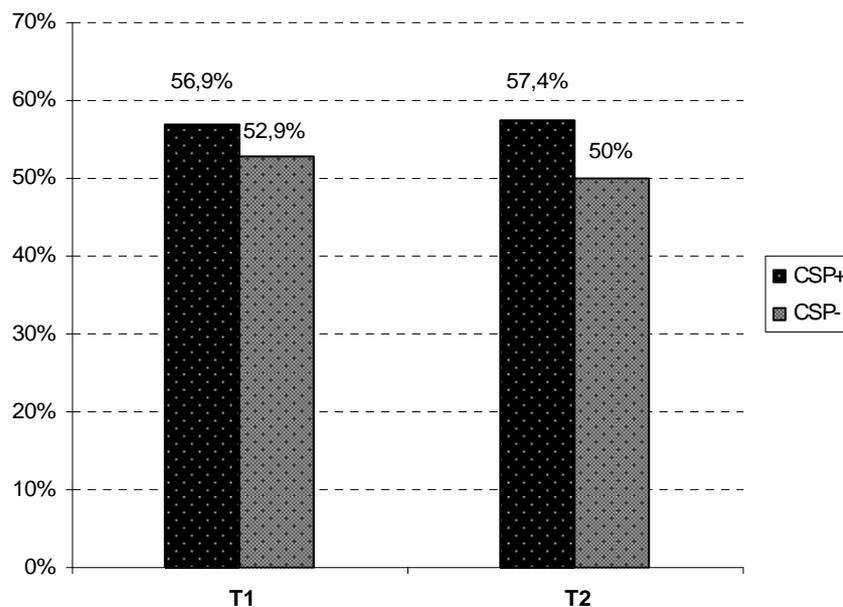


Figure 51 – Pourcentage de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social au T1 et au T2

Par ailleurs, nous constatons que de T1 à T2, dans chacun des deux milieux, les jugements demeurent relativement stables.

### 2.3.2. Effet du genre

L'examen de l'influence du genre sur les jugements en faveur des variantes standard (cf. Figure 52) ne montre pas de différence notable entre les filles et les garçons. En effet, au T1, les garçons émettent 56.8% de jugements standard contre 53% pour les filles (soit un écart de 3.8%). Au T2, cette différence, déjà minime, se réduit encore et les garçons produisent 54.6% de jugements standard contre 53.3% pour les filles (soit un écart de 1.3%).

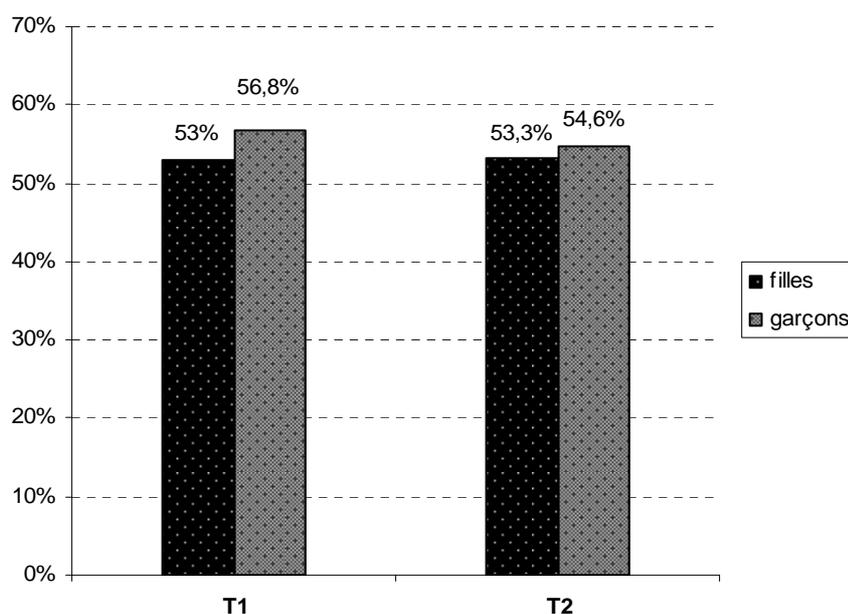


Figure 52 – Pourcentages de jugements en faveur des variantes standard selon le genre au T1 et au T2

Cette réduction des différences entre les deux genres est due aux garçons, dont les performances passent de 56.8% à 54.6% tandis que les filles manifestent des jugements identiques à chaque temps longitudinal (53% et 53.3%).

### 3. Mise en perspective des jugements d’acceptabilité et des productions

La mise en perspective des jugements d’acceptabilité en faveur des variantes standard avec les productions sociolinguistiques enfantines nous permettra d’examiner si les enfants qui produisent le plus de variantes standard sont aussi ceux qui les jugent les plus acceptables et inversement.

En vue de mettre en relation les jugements standard et les productions de variantes standard, nous avons tout d’abord recherché s’il existait une corrélation significative entre les deux, puis nous avons procédé à un regroupement des enfants en fonction de leurs performances afin de proposer une analyse qualitative plus fine. Ainsi, en jugement d’une part, et en production d’autre part, nous avons constitué deux groupes : un groupe d’enfants dont les scores sont supérieurs ou égaux à la médiane des scores de l’ensemble de l’échantillon et un autre groupe dont les scores sont inférieurs à la médiane. Nous avons ensuite procédé à une mise en parallèle des sous-groupes établis dans les deux tâches, ce qui nous a permis de dégager quatre cas de figure. Le premier concerne des enfants dont les scores en jugement et en production sont supérieurs ou égaux à la médiane (*cf.* (a) dans le Tableau 46) et le second concerne des enfants dont les scores en jugement et en production sont inférieurs à la médiane (*cf.* (b) dans le Tableau 46). Dans ces deux cas de figure, nous avons affaire à des enfants qui manifestent des jugements globalement conformes à leurs propres productions. Le troisième cas de figure concerne des enfants dont les scores sont supérieurs ou égaux à la médiane en jugement et inférieurs à la médiane en production (*cf.* (c) dans le Tableau 46). Dans ce cas-là, les enfants, bien que produisant peu de variantes standard relativement à leurs camarades, les évaluent plus favorablement que ne le laisse prévoir la tendance centrale du groupe. Enfin, le quatrième cas de figure concerne des enfants dont les scores sont inférieurs à la médiane en jugement et supérieurs ou égaux à la médiane en production (*cf.* (d) dans le Tableau 46). Dans ce cas précis, ils ont tendance à ne pas évaluer favorablement les variantes standard alors que leurs productions sont parmi les plus standard de l’échantillon. Dans le Tableau 46, que nous commenterons dans les deux sections suivantes, nous examinerons donc ces quatre cas de figure en mettant en relation d’une part, les jugements avec les productions en situation formelle et d’autre part, les mêmes jugements avec les productions en situation informelle.

		Jugements et productions en situation formelle		Jugements et productions en situation informelle	
		T1	T2	T1	T2
<b>Jugements et productions "cohérents"</b> (cf. ellipses en rose sur les figures 53, 54, 55, 56)	(a) scores $\geq$ à la médiane en jugement et en production	Amandine Rémi Jeanne	Amandine Rémi Romain	Jeanne Rémi Romain Sami	Rémi Jordan Sami
	(b) scores $<$ à la médiane en jugement et en production	Cléa Yassine	Coline	Alexia Coline Yassine	Yassine
<b>Jugements et productions "non cohérents"</b> (cf. ellipses en bleu sur les figures 53, 54, 55, 56)	(c) score $\geq$ à la médiane en jugement et $<$ à la médiane en production	Jordan Romain Sami	Jeanne Jordan Medhi Sami	Amandine Jordan	Amandine Jeanne Medhi Romain
	(d) score $<$ à la médiane en jugement et $\geq$ à la médiane en production	Alexia Coline Medhi	Alexia Cléa Yassine	Cléa Medhi	Alexia Cléa Coline

Tableau 46 – Mise en perspective des jugements et des productions standard en situation formelle et en situation informelle au T1 et au T2

### 3.1. Mise en perspective des jugements et des productions en situation formelle

Comme nous l'avons noté précédemment, la plupart des enfants (9 sur 11) tendent à diminuer leurs jugements en faveur des variantes standard de T1 à T2. Ce patron de résultats tend d'ailleurs à se rapprocher de celui relevé pour les productions de variantes standard en situation formelle (cf. Figure 20, page 252). Néanmoins, tandis qu'au niveau du groupe, les jugements demeurent, en moyenne, relativement stables (55.1% au T1 et 54% au T2), la diminution de la production des variantes standard de T1 à T2 en situation formelle est importante : les pourcentages globaux passent de 58.3% à 38.5%.

### 3.1.1. Mise en perspective des jugements et des productions en situation formelle au T1

Tout d’abord, signalons qu’aucune corrélation significative n’apparaît entre jugements et productions en situation formelle au T1 ( $Rho = 0.269$ ,  $p = 0.3942$ ).

La Figure 53, ci-dessous, illustre la mise en relation des jugements et des productions en situation formelle au T1 (cf. Tableau 46).

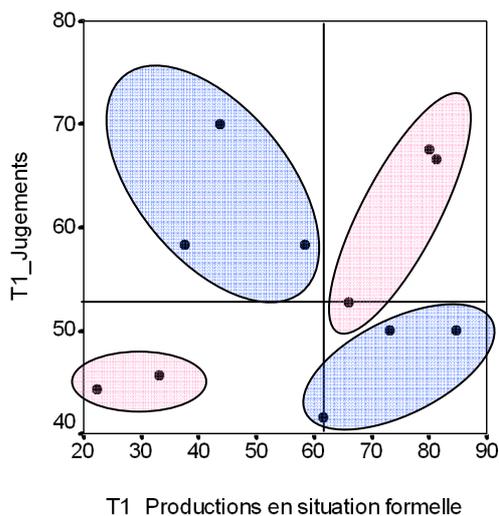


Figure 53 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation formelle au T1

Nous remarquons que six enfants manifestent des jugements et des productions "non cohérents" puisque leurs scores dans chacune des deux tâches ne sont pas reliés. En effet, trois enfants, qui sont parmi ceux qui manifestent le plus de jugements standard font partie de ceux qui produisent le moins de variantes standard en situation formelle (cf. (c) dans le Tableau 46 et ellipse en bleu en haut à gauche sur la Figure 53). Les trois autres présentent le même patron, mais inversé : tandis que leurs jugements sont parmi les moins standard, leurs taux de production de variables sociolinguistiques sont parmi les plus standard (cf. (d) dans le Tableau 46 et ellipse en bleu en bas à droite sur la Figure 53). Cinq enfants manifestent des jugements et des productions "cohérents". Trois d’entre eux ont des scores supérieurs ou égaux à la médiane (cf. (a) dans le Tableau 46 et ellipse en rose en haut à droite sur la Figure 53) et deux ont des scores inférieurs à la médiane dans les deux tâches (cf. (b) dans le Tableau 46 et ellipse en rose en bas à droite sur la Figure 53).

### 3.1.2. Mise en perspective des jugements et des productions en situation formelle au T2

La corrélation de Spearman n'indique aucun lien significatif entre les performances relevées sur les jugements et celles relevées sur les productions en situation formelle au T2 ( $Rho = -0.201$ ,  $p = 0.5260$ ). Nous proposons néanmoins une description plus fine des données.

Au T2, nous constatons que sept enfants présentent un patron de jugements et de productions "non cohérents" (cf. Figure 54).

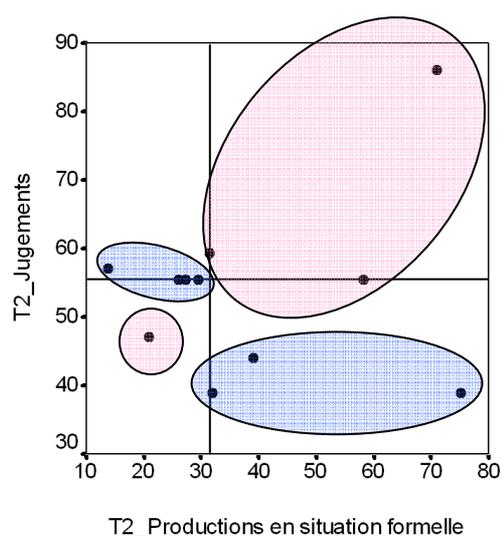


Figure 54 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation formelle au T2

Quatre d'entre eux ont des scores supérieurs ou égaux à la médiane en jugement et des productions inférieures à la médiane (cf. (c) dans le Tableau 46 et ellipse en bleu en haut à gauche sur la Figure 54) ; les trois autres ont des scores inférieurs à la médiane en jugement et des scores supérieurs ou égaux à la médiane en production (cf. (d) dans le Tableau 46 et ellipse en bleu en bas à droite sur la Figure 54). En outre, quatre enfants manifestent des jugements et des productions "cohérents" ; trois d'entre eux ont des scores élevés dans les deux tâches (cf. (a) dans le Tableau 46 et ellipse en rose en haut à droite sur la Figure 54) et le dernier a des scores bas dans les deux tâches (cf. (b) dans le Tableau 46 et ellipse en rose en bas à gauche sur la Figure 54).

Dans le cas de la mise en relation des jugements et des productions en situation formelle, nos résultats révèlent un patron de résultats similaire au T1 et au T2. En effet, pour la majorité des enfants du groupe (six enfants au T1 et sept au T2), les jugements en faveur des variantes standard et les productions standard en situation formelle ne sont pas reliés.

### 3.2. Mise en perspective des jugements et des productions en situation informelle

#### 3.2.1. Mise en perspective des jugements et des productions en situation informelle au T1

Concernant la mise en relation des jugements et des productions en situation informelle au T1, aucune corrélation significative n’est observée ( $Rho = 0.233$ ,  $p = 0.4615$ ).

Nous constatons toutefois que sept enfants manifestent ce que nous appelons des jugements et des productions "cohérents" : leurs jugements, ainsi que leurs productions, se situent soit au niveau ou au dessus de la médiane (cf. (a) du Tableau 46 et ellipse en rose en haut à droite sur la Figure 55), soit en dessous (cf. (b) du Tableau 46 et ellipse en rose en bas à gauche sur la Figure 55).

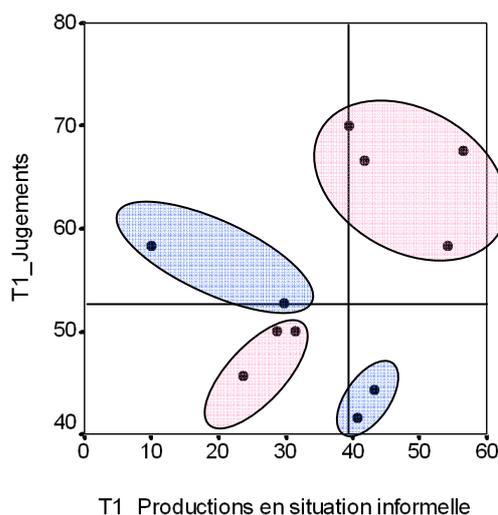


Figure 55 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T1

En outre, ils se répartissent équitablement dans les deux cas de figure : quatre enfants manifestent des scores supérieurs ou égaux à la médiane et trois présentent des scores inférieurs à la médiane à la fois en jugement et en production. Quatre enfants, quant à eux, présentent des jugements et des productions que nous qualifions de "non cohérents", dans le sens où leurs performances en jugement et en production ne sont pas reliées. Parmi eux, deux ont des scores élevés en jugement et des productions de variantes standard inférieures à la médiane (*cf.* (c) dans le Tableau 46 et ellipse en bleu en haut à gauche sur la Figure 55) et deux ont des scores faibles en jugement et des taux de variantes standard élevés en production (*cf.* (d) dans le Tableau 46 et ellipse en bleu en bas à droite sur la Figure 55).

### 3.2.2. Mise en perspective des jugements et des productions en situation informelle au T2

La mise en relation statistique des jugements et des productions en situation informelle au T2 révèle une corrélation significative et négative ( $Rho = -0.653$ ,  $p = 0.0390$ ). Ainsi, il apparaît que les performances relevées dans ces deux tâches semblent évoluer en sens contraire, comme l'illustre la Figure 56, ci-dessous.

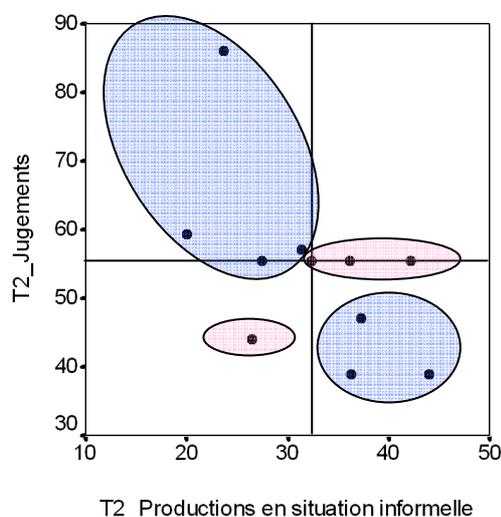


Figure 56 – Représentation bivariée des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard et des pourcentages de variantes standard produites en situation informelle au T2

En effet, ce sont les jugements et les productions "non cohérents" qui dominent puisqu'ils se manifestent chez sept enfants sur onze. En outre, parmi ces jugements et productions "non cohérents", nous constatons que quatre enfants ont des scores élevés en jugement et des productions inférieures à la médiane (*cf.* (c) dans le Tableau 48 et ellipse en bleu en haut à gauche sur la Figure 56) et trois enfants ont des scores bas en

jugement alors qu'ils produisent des pourcentages de variantes standard supérieurs ou égaux à la médiane (*cf.* (d) dans le Tableau 48 et ellipse en bleu en bas à droite sur la Figure 56). En ce qui concerne les jugements et productions "cohérents", ils se manifestent chez trois enfants qui ont des scores supérieurs ou égaux à la médiane dans les deux tâches (*cf.* (a) dans le Tableau 48 et ellipse en rose en haut à droite sur la Figure 56) et chez un enfant dont les jugements et les productions sont inférieurs à la médiane (*cf.* (b) dans le Tableau 48 et ellipse en rose en bas à gauche sur la Figure 56).

Comme nous venons de le voir, le patron de résultats est différent au T1 et au T2. En effet, tandis que les jugements et les productions "cohérents" sont plus nombreux au T1, ils deviennent minoritaires au T2. Il semblerait donc que le lien attendu entre ces deux dispositions disparaisse entre les temps longitudinaux.

### 3.3. Bilan des résultats et discussion

Bien que les pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard, au T1 et au T2, ne soient pas significativement différents du fait du comportement différencié de deux enfants (Amandine et Medhi) qui ne suivent pas la tendance générale du groupe, l'examen des scores individuels a révélé une tendance des sujets à formuler moins de jugements standard au T2 qu'au T1. À cette étape, nous avançons l'hypothèse selon laquelle la diminution générale des taux de variantes standard en production, dans les situations formelle et informelle, a pour corollaire une diminution de la disposition à les évaluer favorablement. Malgré la tendance individuelle à diminuer les jugements standard de T1 à T2, nous notons que les différences sociales sur les jugements sont plus marquées à 5;7 (T2) qu'à 4;7 (T1). En effet, au T2, les enfants de CSP+ formulent plus de jugements standard que les enfants de CSP-. Ce résultat, observé dans un cadre microsociologique, se rapproche des observations faites lors de l'analyse des jugements concernant la liaison facultative dans l'étude macrosociologique (*cf.* section 3.2 du 0 de la deuxième partie). En effet, nous avons vu que dans la tranche d'âge 5-6 ans, les enfants de cadres évaluaient plus favorablement la réalisation des liaisons que les enfants d'ouvriers. Rappelons également que dans l'étude microsociologique, au T1, deux enfants de CSP- présentent une majorité de jugements "indéterminés". En ce sens, ils jugent acceptables la variante standard et la variante non standard proposées. Toujours dans l'étude macrosociologique sur les jugements de liaisons facultatives, nous avons noté que les enfants de cadres étaient

plus nombreux à donner ce type de réponse que les enfants d'ouvriers. Néanmoins, nous avons également constaté que lorsque les enfants d'ouvriers donnaient ce type de réponse, ils le faisaient plus fréquemment que les enfants de cadres. Cette dernière tendance est à nouveau mise au jour dans cette étude microsociologique où pour deux enfants de CSP-, les jugements "indéterminés" sont les plus nombreux. En ce qui concerne le genre, aucune différence notable n'est observée.

Contrairement au principe de l'évaluation uniforme avancé par Labov (1976 ; 2001a), qui postule une homogénéité sociale des évaluations chez les locuteurs adultes, nos résultats sur les jugements valorisant les variantes standard révèlent des différences, qui restent minimales, entre enfants de milieux différents. Il semblerait alors que la préférence marquée pour les variantes standard pour tous les enfants, quels que soient leur milieu ou leur genre, s'établisse plus tard dans le développement : autour de 10-12 ans, comme l'ont montré les travaux de Chevrot (1991), Lafontaine (1986) et Martino (1982). En outre, rappelons que dans cette étude, les jugements des enfants à 4;7 et à 5;7 ne sont pas significativement différents du hasard.

Enfin, il apparaît que les jugements et les productions en situation informelle manifestent une plus grande cohérence au T1 qu'au T2. En ce qui concerne la mise en relation des jugements et des productions en situation formelle, la tendance générale est la même aux deux temps d'observation : pour bon nombre d'enfants, productions et jugements ne sont pas cohérents.

#### **4. Étude à grande échelle sur les jugements d'acceptabilité : un repère développemental**

Dans la section consacrée à l'observation des jugements valorisant les variantes standard émis par les sujets de l'étude microsociologique (*cf.* section 2 de ce chapitre), nous avons vu qu'au niveau du groupe de 11 enfants, entre 4;7 (T1) et 5;7 (T2), les jugements favorisant les variantes standard ne présentaient pas d'évolution significative. L'examen plus précis du patron de résultats a toutefois révélé une tendance individuelle à diminuer les jugements standard de T1 à T2. Afin d'avoir un repère développemental permettant de situer les 11 sujets du suivi longitudinal par rapport à un échantillon important d'enfants du même âge, nous avons fait passer la même tâche de jugement d'acceptabilité à 150 enfants âgés de 4 à 6 ans.

## 4.1. Méthodologie : population, protocole et traitement statistique des données

L’échantillon de cette expérimentation à grande échelle est constitué de 150 enfants, 87 filles et 63 garçons<sup>175</sup>, âgés entre 4;0 et 6;0 (*cf.* Tableau 47).

Tranche d’âge	Effectif	Âge		
		Étendue	Moyenne	Déviati on standard <sup>176</sup>
4-5 ans	73	4;0-5;0	4;6	3.7
5-6 ans	77	5;1-6;0	5;8	3.1

Tableau 47 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l’âge

Afin de déterminer le milieu social d’origine des enfants de cette étude, et comme nous l’avons fait pour les enfants du suivi longitudinal, nous avons attribué un score à la profession de chacun des deux parents en nous appuyant sur la *Nomenclature des professions et catégories professionnelles des emplois salariés d’entreprise PCS - ESE 2003* (Insee & Dares, 2003). Pour rappel, nous avons attribué un score de 1 aux professions faisant partie de la catégorie ouvriers, un score de 2 aux professions faisant partie des catégories professions intermédiaires et employés et un score de 3 aux professions des catégories cadres et professions intellectuelles supérieures de la nomenclature. Par ailleurs, lorsque l’un des deux parents était sans emploi, nous lui avons attribué le même indice que son conjoint. Enfin, nous avons calculé la moyenne des scores attribués aux professions parentales afin de dégager ce que nous nommons, un "indice de CSP" (*cf.* 2.2 du chapitre 2). À partir de cet indice, trois milieux sociaux ont été établis. Les enfants dont l’indice de CSP parental équivaut à un score de 2.5 ou 3 ont été classés dans la catégorie que nous appelons CSP+. Ceux dont l’indice de CSP parental est égal à 2 ont été classés dans le groupe que nous nommons CSP intermédiaire et ceux dont l’indice de CSP parental équivaut à 1 ou 1.5 ont été classés dans la catégorie CSP-. Le Tableau 48, ci-dessous, donne la répartition des effectifs en fonction de la tranche d’âge et du milieu social.

<sup>175</sup> Du fait de la répartition des effectifs en fonction du genre, nous ne traiterons pas ici de ce facteur.

<sup>176</sup> Les déviations standard présentées dans le Tableau 47 et le Tableau 48 sont calculées à partir des âges en mois.

Tranche d'âge	Milieu social	Effectif			Moyenne d'âge	Déviation standard
		Filles	Garçons	Total		
4-5 ans (4;0-5;0)	CSP+	16	13	29	4;5	3.4
	CSP intermédiaire	11	7	18	4;7	3.8
	CSP-	14	12	26	4;7	4
5-6 ans (5;1-6;0)	CSP+	14	12	26	5;8	3.1
	CSP intermédiaire	14	8	22	5;8	3.6
	CSP-	18	11	29	5;9	2.7

Tableau 48 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l'âge et du milieu social

Chacun des 150 enfants a passé exactement la même tâche de jugement d'acceptabilité que celle que nous avons proposée aux 11 enfants du suivi longitudinal. Pour rappel, deux séquences, l'une standard et l'autre non standard, étaient proposées aux enfants et ces derniers devaient déterminer la séquence qui, selon eux, était correcte (*cf.* annexe 11, page 436). Enfin, comme nous l'avons fait dans l'étude transversale macrosociologique sur les liaisons, nous avons effectué une transformation arc sinus des données, procédure permettant d'homogénéiser les variances et de réaliser l'ANOVA (*cf.* section 3 du chapitre 3 de la deuxième partie). Dans les tableaux de résultats qui suivent, nous présenterons toutefois les données réelles exprimées en pourcentages ainsi que les déviations standard se rapportant à ces pourcentages.

## 4.2. Les jugements indéterminés

Malgré une consigne restrictive, qui rappelons-le, incitait les enfants à désigner une seule peluche comme étant celle qui parle bien, certains d'entre eux ont répondu que les deux parlaient bien. Ce type de réponse, que nous nommons jugements "indéterminés", suggère que les enfants considèrent la séquence standard et la séquence non standard qui leur étaient proposées toutes deux acceptables. Cette réponse a été formulée par 19 enfants sur les 150 de notre échantillon.

La formule suivante donne le calcul utilisé pour calculer les pourcentages de jugements "indéterminés" parmi l’ensemble des réponses (36) :

$$\frac{\text{Nombre de jugements indéterminés}}{36 - (\text{nsp} + \text{nr}^{177})} \times 100$$

Le Tableau 49 montre que davantage d’enfants de CSP+ et de CSP intermédiaire formulent des jugements indéterminés si on les compare aux enfants de CSP-. En effet, toutes tranches d’âges confondues, 8 enfants de CSP+ et 8 enfants de CSP intermédiaire ont donné cette réponse contre 3 enfants de CSP-. Il est intéressant de souligner à nouveau qu’à 4-5 ans, bien que seuls 2 enfants de CSP- aient formulé des jugements indéterminés, ils l’ont fait plus fréquemment que leur homologues des autres milieux. En effet, leurs pourcentages moyens de jugements indéterminés est aussi élevé que ceux des enfants des autres milieux (3.1% pour les enfants de CSP+ et 3.6% pour les enfants de CSP intermédiaire).

Tranche d’âge	Milieu social	Pourcentages moyens de jugements indéterminés	DS	N <sup>178</sup>
4-5 ans (4;0-5;0)	CSP+	3.1%	8.6	6
	CSP intermédiaire	3.6%	9.1	4
	CSP-	3.1%	11	2
5-6 ans (5;1-6;0)	CSP+	1.1%	4.5	2
	CSP intermédiaire	1.5%	4.5	4
	CSP-	0.3%	1.6	1

Tableau 49 – Étude à grande échelle : pourcentages moyens de jugements indéterminés selon l’âge et le milieu social

Enfin, nous remarquons qu’entre 4-5 ans et 5-6 ans, ce type de réponse se raréfie. Tous milieux confondus, nous notons qu’à 4-5 ans, 3.2% des jugements formulés sont indéterminés alors qu’à 5-6 ans, ils ne correspondent plus qu’à 0.9% de l’ensemble des réponses.

Contrairement à ce que nous avons observé dans l’étude microsociologique, dans cette étude à grande échelle, ce sont les enfants de CSP+ et les enfants de CSP intermédiaire qui sont les plus nombreux à formuler des jugements indéterminés. Toutefois, et comme nous l’avons vu dans l’étude microsociologique ainsi que dans

<sup>177</sup> nsp : l’enfant dit qu’il ne sait pas ; nr : l’enfant ne répond pas.

<sup>178</sup> N correspond au nombre d’enfants ayant émis au moins une fois un jugement indéterminé.

l'étude macrosociologique concernant les liaisons facultatives, nous constatons que lorsque les enfants de CSP- émettent ce type de jugement, ils le font plus fréquemment que les enfants de milieux plus favorisés.

### 4.3. Les jugements en faveur des variantes standard

Dans cette section, nous examinons les pourcentages de jugements favorisant les variantes standard ; il s'agit des cas dans lesquels l'enfant dit que la peluche qui parle bien est celle qui produit la séquence standard. Pour calculer ce pourcentage, nous avons appliqué la formule suivante :

$$\frac{\text{Nombre de jugements en faveur des variantes standard}}{36 - ("les deux" + nsp + nr)} \times 100$$

Tout d'abord, soulignons qu'à l'exception des enfants de CSP- de 4-5 ans, dont les pourcentages de jugements favorisant les variantes standard s'écartent tendanciellement de la valeur aléatoire du hasard ( $t = 1.867$ ,  $p = 0.0737$ ), les performances enfantines sont toutes significativement différentes de 50% ( $t \geq 3.539$ ,  $p \leq 0.0025$ ).

L'analyse de variance effectuée indique un effet significatif de l'âge ( $F_{1,144} = 17.49$ ,  $p < 0.0001$ ) ainsi qu'un effet tendanciel du milieu d'origine ( $F_{2,144} = 2.80$ ,  $p = 0.0644$ ). Néanmoins, aucune interaction entre l'âge et le milieu n'est relevée ( $F_{2,144} = 0.52$ ,  $p = 0.5937$ ).

	<b>4-5 ans (4;0-5;0)</b>	<b>5-6 ans (5;1-6;0)</b>	<b>Toutes tranches d'âge confondues</b>
<b>CSP+</b>	58.7% (12)	67.8% (11.4)	63% (12.5)
<b>CSP intermédiaire</b>	59.5% (11.4)	64.1% (9.6)	62% (10.5)
<b>CSP-</b>	54.1% (11.3)	62.4% (10.7)	58.5% (11.7)
<b>Tous enfants confondus</b>	57.3% (11.7)	64.7% (10.8)	61.1% (11.8)

Tableau 50 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon l'âge et le milieu social (DS)

Comme le montre la dernière ligne du Tableau 50, tous enfants confondus, les pourcentages de jugements standard augmentent entre 4-5 ans et 5-6 ans ; ils passent de 57.3% à 64.7%. En outre, toutes tranches d'âges confondues, nous remarquons une stratification sociale des jugements en faveur des variantes standard. En effet, les enfants de CSP- émettent 58.5% de jugements standard, les enfants de CSP intermédiaire 62% et les enfants de CSP+ 63%. Toutefois, seules les performances des enfants de CSP+ et de CSP- se distinguent significativement (PLSD de Fisher :

$p = 0.0213$ ). La Figure 57, ci-dessous, illustre l’évolution des pourcentages de jugements en faveur des variantes standard en fonction du milieu d’origine.

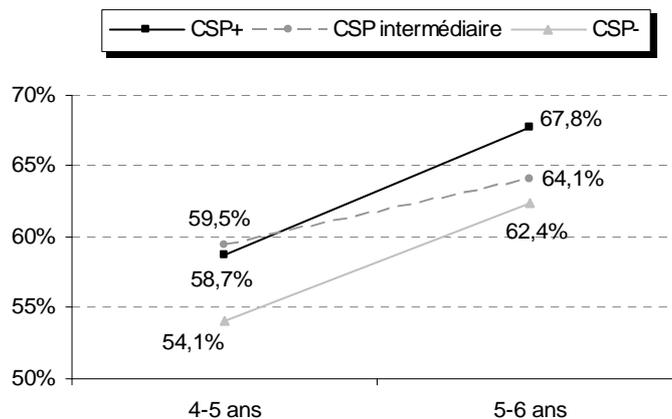


Figure 57 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social

Nous notons qu’entre 4-5 ans et 5-6 ans, les enfants de CSP+ et ceux de CSP- progressent de manière parallèle. La progression des enfants de CSP intermédiaire est, quant à elle, moins marquée.

Finalement, il ressort de nos analyses que l’âge est un facteur d’accroissement des jugements favorisant les variantes standard. De plus, bien que le milieu d’origine influence les jugements, son impact relève seulement d’une tendance au niveau statistique. Dans les sections suivantes, nous explorerons plus précisément l’effet du milieu social en considérant, dans un premier temps, l’effet seul de la CSP du père sur les jugements standard des enfants puis, dans un second temps, nous testerons l’effet seul de la CSP de la mère. Puisque le recueil de données d’enfants tout-venant nous le permet, il nous a paru intéressant de mener de telles analyses. En effet, ce type d’observation n’a pu être effectué dans l’étude transversale macrosociologique sur les liaisons puisque les enfants ont été sélectionnés sur un critère d’homogénéité sociale des professions des parents. Dans l’étude longitudinale microsociologique, les professions parentales au sein du couple étaient toutes homogènes<sup>179</sup> (cf. annexe 5, page 430), ce qui ne permettait pas de dissocier l’effet des CSP parentales.

<sup>179</sup> Seules les professions des parents de Coline n’ont pas reçu strictement le même indice. L’indice attribué à la profession de son père (2) est inférieur à celui attribué à celle de sa mère (3).

### 4.3.1. Effet de la CSP du père

Afin d'établir trois groupes d'enfants en fonction de la CSP de leur père, nous avons pris en compte le score attribué à la profession de ce dernier. Ainsi, les enfants dont la profession du père a un score de 1 (catégorie ouvriers) ont été classés dans le groupe CSP-, ceux dont la profession du père a un score de 2 (catégories professions intermédiaires et employés) ont été classés dans le groupe CSP intermédiaire et ceux dont la profession du père a un score de 3 (catégories cadres et professions intellectuelles supérieures) ont été classés dans le groupe des CSP+. Cette classification en milieux sociaux aboutit à la répartition des effectifs présentée dans le Tableau 51.

Tranche d'âge	CSP du père	Effectif	Moyenne d'âge	Déviations standard
4-5 ans (4;0-5;0)	CSP+	29	4;5	3.6
	CSP intermédiaire	16	4;7	3.7
	CSP-	28	4;7	3.9
5-6 ans (5;1-6;0)	CSP+	21	5;8	3.4
	CSP intermédiaire	27	5;8	3.3
	CSP-	29	5;8	2.7

Tableau 51 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l'âge et du milieu social du père

Nous avons tout d'abord comparé les pourcentages de jugements en faveur des variantes standard à la valeur de 50%. Le test-t univarié révèle que ces derniers s'écartent significativement du hasard dans chaque tranche d'âge et dans chaque milieu social ( $t \geq 2.685$ ,  $p \leq 0.0122$ ).

Comme nous l'avons fait précédemment, nous avons appliqué à nos données, transformées en arc sinus, une analyse de variance. L'ANOVA effectuée révèle que l'âge a un effet significatif sur les pourcentages de jugements favorisant les variantes standard ( $F_{1,144} = 18$ ,  $p < 0.0001$ ). En outre, il apparaît que la CSP du père n'a pas d'impact significatif sur les jugements ( $F_{2,144} = 1.33$ ,  $p = 0.2678$ ) et aucune interaction entre ces deux facteurs n'est relevée ( $F_{2,144} = 0.26$ ,  $p = 0.7733$ ). En effet, les pourcentages de jugements en faveur des variantes standard sont proches selon les milieux, comme le montre le Tableau 52 : les enfants de père CSP- en forment 59.3%, ceux dont le père est de CSP intermédiaire en forment 62.4% et ceux qui ont un père CSP+ en forment 62%.

	<b>4-5 ans (4;0-5;0)</b>	<b>5-6 ans (5;1-6;0)</b>	<b>Toutes tranches d’âge confondues</b>
<b>Père de CSP+</b>	58% (12.7)	67.6% (11.3)	62% (12.9)
<b>Père de CSP intermédiaire</b>	58.2% (9.9)	64.8% (11.5)	62.4% (11.3)
<b>Père de CSP-</b>	56% (11.8)	62.5% (9.4)	59.3% (11.1)
<b>Tous enfants confondus</b>	57.3% (11.7)	64.7% (10.8)	61.1% (11.8)

Tableau 52 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon l’âge et le milieu social du père (DS)

La Figure 58, ci-dessous, illustre l’évolution des jugements en faveur des variantes standard entre 4-5 ans et 5-6 ans.

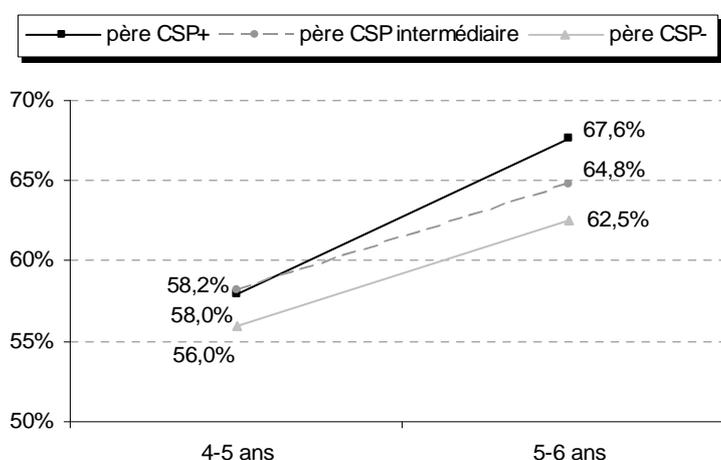


Figure 58 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social du père

Contrairement à l’analyse précédente, dans laquelle nous avons observé un effet tendanciel du milieu social à partir d’un indice combinant à la fois la profession du père et celle de la mère, la prise en considération de la seule CSP du père révèle que ce facteur n’influence pas les jugements enfantins. Dans la section suivante, nous verrons si la CSP de la mère est un facteur permettant de rendre compte des jugements enfantins émis en faveur des variantes standard.

### 4.3.2. Effet de la CSP de la mère

La répartition des enfants en fonction de la CSP de leur mère s'est faite sur le même modèle que celle utilisée pour les classer en fonction de la CSP de leur père. Nous obtenons ainsi trois groupes de CSP que nous présentons dans le Tableau 53.

Tranche d'âge	CSP de la mère	Effectif	Moyenne d'âge	Déviati on standard
4-5 ans (4;0-5;0)	CSP+	23	4;6	3.4
	CSP intermédiaire	33	4;6	3.5
	CSP-	17	4;8	4.4
5-6 ans (5;1-6;0)	CSP+	22	5;9	2.4
	CSP intermédiaire	39	5;7	3.3
	CSP-	16	5;9	2.9

Tableau 53 – Étude à grande échelle : répartition des sujets en fonction de l'âge et du milieu social de la mère

Notons tout d'abord que les effectifs par groupes ne sont pas homogènes. En effet, toutes tranches d'âge confondues, nous comptons 33 enfants dans le groupe dont la mère est de CSP-, 45 enfants dans le groupe dont la mère est de CSP+ et 72 enfants dans le groupe dont la mère est de CSP intermédiaire. En outre, les déviations standard ne sont pas homogènes. En conséquence, nous mènerons une analyse de variance sur les données transformées en arc sinus que nous compléterons par des tests non paramétriques sur les données réelles non transformées qui serviront à confirmer ou à infirmer les tendances relevées (Howell, 1998).

Signalons, en outre, que seules les performances des enfants de CSP- à 4-5 ans ne se distinguent pas significativement de la valeur aléatoire du hasard ( $t = 0.847$ ,  $p = 0.4093$ ). Dans les autres groupes, les performances sont significativement différentes de cette valeur ( $t \geq 3.554$ ,  $p \leq 0.0018$ ).

L'ANOVA révèle un effet significatif de l'âge ( $F_{1,144} = 17.49$ ,  $p < 0.0001$ ) ainsi qu'un effet significatif de la CSP de la mère sur les jugements enfantins ( $F_{2,144} = 3.63$ ,  $p = 0.0290$ ). Aucune interaction entre ces deux facteurs n'est cependant relevée ( $F_{2,144} = 1.68$ ,  $p = 0.1891$ ). Les tests non paramétriques que nous avons menés, qui s'appuient sur les rangs des valeurs et non sur des valeurs brutes comme le fait l'ANOVA, confirment les résultats de l'analyse de variance. Le test de Mann-Whitney décèle un effet significatif de l'âge sur les jugements enfantins ( $U = 1842.500$ ,

$p = 0.0003$ ). Quant au test de Kruskal-Wallis, qui est une généralisation du test de Mann-Whitney à plus de deux échantillons, il révèle un impact significatif du milieu social de la mère sur les jugements enfantins ( $H = 6.296$ ,  $p = 0.0429$ ).

	<b>4-5 ans (4;0-5;0)</b>	<b>5-6 ans (5;1-6;0)</b>	<b>Toutes tranches d’âge confondues</b>
Mère de CSP+	58.4% (11.3)	69.7% (11.5)	63.9% (12.6)
Mère de CSP intermédiaire	59.1% (11.8)	63% (9.7)	61.2% (10.8)
Mère de CSP-	52.3% (11.2)	61.9% (10.6)	57% (11.8)
Tous enfants confondus	57.3% (11.7)	64.7% (10.8)	61.1% (11.8)

Tableau 54 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon l’âge et le milieu social de la mère (DS)

Comme le montre le Tableau 54, en prenant seulement en compte l’indice de CSP de la mère, nous constatons une stratification sociale des jugements : plus les enfants ont une mère en haut de l’échelle sociale, plus les jugements qu’ils formulent valorisent les variantes standard. La Figure 59, illustre l’évolution des jugements standard des enfants en fonction du milieu social de leur mère.

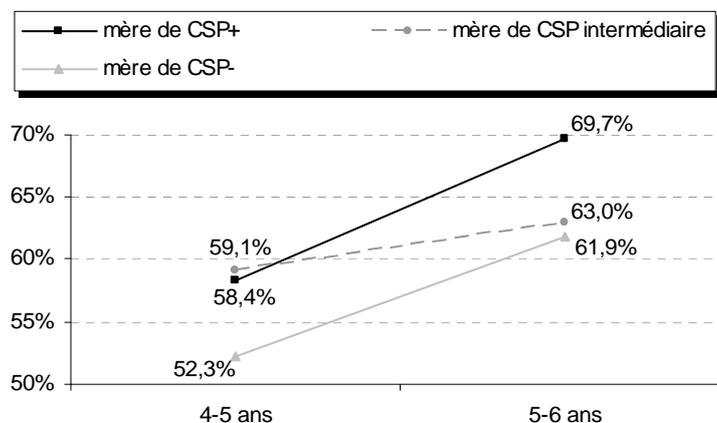


Figure 59 – Étude à grande échelle : évolution des pourcentages moyens de jugements en faveur des variantes standard selon le milieu social de la mère

L’observation de la figure ci-dessus montre une progression d’environ 10%, entre 4-5 ans et 5-6 ans, des enfants dont la mère est CSP+ et des enfants dont la mère est CSP-. Les enfants dont la mère est de CSP intermédiaire ne manifestent pas une telle progression : leurs jugements standard augmentent peu entre 4-5 ans et 5-6 ans puisqu’ils passent de 59.1% à 61.9%. Il est également intéressant de constater qu’à 4-5 ans, les enfants dont la mère est de CSP intermédiaire ont des performances proches de celles des enfants dont la mère est de CSP+ (respectivement, 59.1% et 58.4%) et que dans le même temps, ces enfants ont de meilleures performances que les enfants dont la

mère est CSP-. En effet, nous relevons une différence significative entre les jugements des enfants dont la mère est de CSP intermédiaire et ceux des enfants dont la mère est de CSP- (PLSD de Fisher :  $p = 0.0373$ ) et une différence tendancielle entre les jugements des enfants dont la mère est de CSP+ et ceux des enfants dont la mère est de CSP- ( $p = 0.0769$ ). À 5-6 ans, les enfants dont la mère est de CSP intermédiaire ont des performances proches de celles des enfants dont la mère est de CSP- (respectivement, 63% et 61.9%) et chacun de ces groupes d'enfants présente des jugements significativement inférieurs à ceux des enfants dont la mère est de CSP+ (pour la différence entre les enfants dont la mère est de CSP intermédiaire et ceux dont la mère est de CSP+ :  $p = 0.0312$  ; pour la différence entre les enfants dont la mère est de CSP- et ceux dont la mère est de CSP+ :  $p = 0.0446$ ).

#### **4.4. Bilan des résultats et discussion**

Les analyses de l'étude à grande échelle menée auprès de 150 enfants âgés entre 4 et 6 ans pointent plusieurs faits. Premièrement, il apparaît que les jugements favorisant les variantes standard augmentent entre 4-5 ans et 5-6 ans. Deuxièmement, nous avons vu que plus qu'un indice social prenant en compte la profession des deux parents, c'est la CSP de la mère qui prédit le mieux les jugements normatifs enfantins. En outre, cet effet se maintient à 4-5 ans et à 5-6 ans. L'effet prégnant du niveau d'instruction de la mère sur les performances scolaires enfantines, par rapport à celui du père, est d'ailleurs une observation courante des travaux menés en sociologie (Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat & Van Zanten, 2006).

### **5. Bilan général et discussion**

Dans l'étude à grande échelle sur les jugements d'acceptabilité, nous avons observé que les jugements favorisant les variantes standard progressent significativement entre 4-5 ans et 5-6 ans en passant de 57.3% à 64.7%. Dans le groupe de 11 enfants que nous avons suivis entre 4;7 et 5;7, les jugements sont stables : à 4;7, les enfants émettent 55.1% de jugements standard et à 5;7, 54%. En outre, en examinant les trajectoires individuelles des enfants du suivi longitudinal, nous avons constaté une tendance générale à la diminution des pourcentages de jugement en faveur des variantes standard. Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'à 4-5 ans, les enfants de l'étude à grande échelle et ceux du suivi longitudinal manifestent des performances très proches (57.3% pour les premiers et 55.1% pour les seconds) alors que dans la tranche d'âge suivante,

leurs performances sont différentes (respectivement 64.7% et 54%). Tandis qu’au niveau macrosociologique, nous constatons des progrès dans les performances enfantines, de tels progrès n’apparaissent pas parmi les enfants de notre étude microsociologique. À ce stade, nous avancerons deux pistes explicatives pour rendre compte de cette apparente contradiction entre les résultats de l’étude microsociologique et ceux de l’étude macrosociologique. Dans l’étude macrosociologique, les enfants ont passé une seule fois la tâche de jugement d’acceptabilité alors que les enfants de l’étude microsociologique l’ont passé à deux reprises, à un an d’intervalle. Bien que nous ayons pris soin, à chaque temps d’observation, de confier la passation de la tâche à un enquêteur inconnu des enfants, il est possible qu’un effet de retest ait modifié le degré de formalité de la tâche (Laveault & Grégoire, 2002). La seconde concerne le type d’approche adopté. Au niveau microsociologique, notre approche longitudinale suit les mêmes enfants à un an d’intervalle alors qu’au niveau macrosociologique, d’une tranche d’âge à l’autre, les enfants sont différents. Une troisième hypothèse, que nous développerons dans notre discussion générale, est que la tendance à la réduction (ou du moins, la non-augmentation) des jugements favorisant les variantes standard pourrait résulter de la tendance générale de ce groupe de 11 enfants à utiliser davantage de variantes non standard au T2 qu’au T1.

Concernant l’impact du milieu d’origine sur les jugements, il est intéressant de noter la similitude des résultats des deux études. En effet, chez les enfants de l’étude à grande échelle et chez ceux du suivi longitudinal, nous avons repéré un impact du milieu d’origine sur les jugements normatifs qui se maintient à 4-5 ans et à 5-6 ans. L’influence du milieu d’origine sur les jugements valorisant les variantes standard, déjà mis en évidence lors de l’expérimentation à grande échelle sur les liaisons facultatives semble donc robuste.



## CHAPITRE 8. Discussion générale

Le principal objectif du suivi longitudinal était l'exploration de différents facteurs permettant de rendre compte de l'usage et de l'évaluation des variantes sociolinguistiques par de jeunes enfants. Parmi ces facteurs, nous avons testé l'influence du milieu social, du genre, du réseau social au sein du groupe de pairs, des variantes produites par la maîtresse et enfin l'influence de la connaissance de la valeur sociale des différents usages sociolinguistiques. Rappelons que, dans cette partie, nous avons présenté toutes les tendances numériques, qu'elles franchissent ou non le seuil de significativité. En effet, la taille réduite de notre échantillon d'enfants (11) rend difficile l'émergence de différences significatives sur le plan statistique. Ainsi, dans le commentaire qui suit, nous indiquerons, entre parenthèses, pour chacun des résultats rappelés s'il est significatif (S), tendanciel (T) ou non significatif (NS).

De nombreux résultats ont été présentés dans cette partie. Le principal est l'évolution générale, entre 4;7 et 5;7, vers un pôle "moins standard". En effet, nous avons noté une diminution importante, entre T1 et T2, des taux de variantes standard produites en situation formelle (T). En situation informelle, nous avons noté une convergence des usages enfantins (S) et nous avons vu que cette dernière se faisait en direction d'une cible moins standard qu'au T1 (NS). Enfin, les jugements d'acceptabilité émis sur différentes variables sociolinguistiques ont également révélé une tendance individuelle, au T2, à évaluer davantage de variantes non standard comme acceptables (NS). Nous discuterons donc cette tendance générale à la lumière des facteurs de variation que nous avons testés.

## 1. Effet du milieu social

En ce qui concerne l'influence du milieu social sur les productions et les jugements d'acceptabilité enfantins, aucune différence significative n'a été relevée. Néanmoins, l'examen des tendances numériques individuelles fait apparaître des comportements différenciés selon ce facteur.

Au T1 (à 4;7), les enfants de CSP+ produisent plus de variantes standard, quelle que soit la situation, que les enfants de CSP-. Du côté des jugements d'acceptabilité, aucune différence notable entre enfants de milieux sociaux différents n'est relevée.

Au T2 (à 5;7), en situation formelle, les enfants de CSP+ produisent plus de variantes standard que les enfants de CSP-. Toutefois, en situation informelle, aucune différence notable n'apparaît entre les productions des enfants des deux milieux. En outre, nous remarquons que les enfants de CSP+ formulent davantage de jugements en faveur des variantes standard que les enfants de CSP-.

De T1 à T2, quelle que soit la situation, nous relevons une réduction de l'écart entre les taux de variantes standard produites par les enfants de CSP+ et ceux de CSP-. En situation formelle, cette réduction résulte d'une diminution conjointe des taux de variantes standard produites par les enfants des deux milieux. Rappelons néanmoins que les enfants de CSP+ diminuent davantage leurs taux de variantes standard entre les deux temps longitudinaux. En situation informelle, cette réduction des différences entre milieux résulte uniquement d'une baisse des taux de variantes standard produites par les enfants de CSP+. Nous avons vu que le milieu social avait un impact précoce et robuste sur les productions sociolinguistiques enfantines (*cf.* chapitre 1 de la première partie). Dans notre étude longitudinale, son influence s'atténue entre les deux temps longitudinaux.

En ce qui concerne les jugements d'acceptabilité, nous notons la tendance inverse. Entre T1 et T2, les différences sociales s'accroissent et à 5;7, les enfants de CSP+ émettent davantage de jugements en faveur des variantes standard que les enfants de CSP-. Cette observation rejoint celles que nous avons faites dans l'étude à grande échelle sur les jugements d'acceptabilité (*cf.* section 4 du chapitre 7) et dans l'étude transversale macrosociologique sur les jugements de liaisons facultatives (*cf.* section 3.2 du chapitre 5 de la deuxième partie). En effet, dans la première, nous avons observé que les enfants de CSP+ manifestent des performances significativement supérieures à

celles des enfants de CSP- entre 4 et 6 ans. Dans la seconde, à 5-6 ans, les performances des enfants de cadres sont significativement supérieures à celles des enfants d'ouvriers. L'ensemble des résultats de nos trois études sur les jugements d'acceptabilité, bien que convergents, vont toutefois à l'encontre des données enfantines analysées par Chevrot (1991) sur l'évaluation du /R/ post-consonantique final et du /R/ de *parce que*. À l'instar de Labov (1972 ; 1976 ; 2001a) chez les locuteurs adultes, Chevrot (1991) n'observe aucune différence entre enfants de milieux différents ni à 6-7 ans, ni à 10-12 ans. Les enfants sur lesquels nous avons fondé nos analyses étant plus jeunes que ceux de Chevrot (1991), il semblerait qu'en dessous de 6 ans, les jugements enfantins dépendent du milieu d'origine et qu'au-delà, ce facteur n'ait plus d'impact. Nous pouvons donc suggérer qu'il s'agit de différences sociales transitoires résultant de rythmes d'acquisition différents en fonction des milieux.

## 2. Effet du genre

Comme pour le milieu social, l'application de tests statistiques à nos analyses en fonction du genre ne révèle aucune différence significative entre les filles et les garçons. Nous rendrons compte toutefois des principales tendances relevées.

En situation formelle, au T1 et au T2, les filles ont des taux de productions de variantes standard supérieurs d'environ 12-13% à ceux des garçons. En situation informelle, au T1 et au T2, aucune différence notable n'est constatée, bien que les filles produisent légèrement plus de variantes standard que les garçons (2-3% de plus). Notre revue de la littérature sociolinguistique enfantine a montré que l'expression du genre sur les productions enfantines était très irrégulière dans le sens où toutes les tendances ont été observées. Plusieurs recherches ne constatent aucun effet de ce facteur entre 2 et 8 ans, que les productions soient recueillies dans un contexte formel ou informel (Chabanal, 2001 ; Docherty *et al.*, 2006 ; Foulkes *et al.*, 2001 ; Patterson, 1992 ; Roberts, 1994 ; Smith *et al.*, 2007). En situation formelle, Chevrot (1991), chez des enfants de 6-7 ans, et Roberts (1994 ; 1997a), chez des enfants âgés de 3;2 à 4;11, notent que les garçons sélectionnent davantage de variantes standard dans leur discours. En situation informelle, Docherty *et al.* (2006) qu'à 4 ans, les filles produisent plus de variantes standard que les garçons. Nos résultats en situation formelle sont conformes à ceux relevés chez l'adulte, les filles, comme les femmes, faisant davantage usage des variantes standard que les garçons (Labov, 1972, 1976 ; Trudgill, 1974, 1997 ;

Wolfram, 1969). Dans la tâche de jugement, au T1 et au T2, les évaluations des garçons sont proches de celles des filles.

### **3. Effet du réseau de relations sociales au sein du groupe de pairs**

Dans le domaine de la sociolinguistique, différents travaux, menés chez l'adulte et l'adolescent, ont révélé que le réseau social des individus influençait de manière significative les usages sociolinguistiques de ces derniers (Beaulieu & Cichocki, 2002 ; Cheshire, 1982b ; Milroy, 1987, 2002 ; Milroy & Gordon, 2003 ; Russell, 1982). Toutefois, peu de recherches de ce type ont été menées chez l'enfant. Nous pouvons faire l'hypothèse que ce manque d'intérêt est dû à l'absence de méthodologie adaptée aux jeunes enfants dans le champ de la sociolinguistique. Pour notre part, nous avons choisi d'appréhender le réseau social au sein du groupe de pairs par le biais de l'approche éthologique et de l'approche sociométrique, ces dernières ayant fait leur preuve dans l'étude des groupes de jeunes enfants (Asher *et al.*, 1979 ; Barbu, 2003 ; Bukowski & Hoza, 1989 ; Caron *et al.*, 1994 ; Cohen, 1971 ; Hinde *et al.*, 1985 ; Hymel, 1983 ; Santos *et al.*, 2000).

Dans l'étude longitudinale, nous avons établi le réseau social au sein du groupe de pairs, puis nous l'avons mis en relation avec les usages enfantins produits dans ce groupe (en situation informelle). La question qui nous importe est de déterminer si la convergence des usages sociolinguistiques entre T1 et T2 en situation informelle résulte des relations sociales entretenues dans le groupe. Plus précisément, nous avons cherché si la fréquence des interactions influence l'usage de variantes identiques (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a) et si le statut dans le groupe a un impact sur le choix de ces variantes.

Nous avons vu qu'au T1, temps longitudinal lors duquel les relations sont peu diversifiées, les enfants qui se fréquentent et qui ont des interactions verbales entre eux ont des usages sociolinguistiques plus proches que ceux qui n'ont aucun contact (S). Au T2, les relations sont moins exclusives, les enfants fréquentent et interagissent verbalement avec davantage de partenaires, et le lien entre réseau d'interactions sociales et usages langagiers disparaît. L'explication que nous proposons pour cette disparition du lien entre réseau et usages est la suivante. Au T1, le groupe est composé d'enfants qui interagissent souvent avec un nombre limité de partenaires. Ils s'influencent donc

mutuellement et nous constatons une relation entre la fréquence des interactions et le partage des variantes sociolinguistiques. Au T2, les relations sont plus variées et les enfants interagissent avec davantage de partenaires. Dans ce cas précis, les variantes circulent davantage au sein du groupe et chaque individu influence les usages des autres ce qui conduit d'une part, à une convergence globale des usages enfantins et d'autre part, à la disparition de la relation entre fréquence des interactions sociales et usages.

Par ailleurs, nos résultats valident le principe de densité dans la mesure où lorsque les relations sont plus focalisées, on observe un lien entre les usages sociolinguistiques d'une part, et la fréquence de fréquentation et la fréquence des interactions verbales d'autre part.

Le statut de l'individu a été appréhendé à travers deux indicateurs : son intégration sociale et sa popularité. En ce qui concerne l'intégration sociale des individus, mesurée par le biais des fréquences de sollicitations proximales et verbales, nous avons vu qu'au T1, et conformément aux travaux menés auprès d'adultes et d'adolescents (Beaulieu & Cichocki, 2002 ; Cheshire, 1982b ; Milroy, 1987, 2002 ; Milroy & Gordon, 2003), les enfants les mieux intégrés produisent plus de variantes non standard que les enfants les moins intégrés (S). Cet effet ne se maintient néanmoins pas au T2. Ainsi, la convergence des usages du groupe d'enfants vers des usages moins standard de T1 à T2 pourrait résulter de l'influence des usages moins standard des enfants les mieux intégrés au T1. Quant à la popularité, saisie au travers des appréciations des enfants, il apparaît que son impact au T1 est moins net que celui de l'intégration sociale (NS). Au T2, et comme nous l'avons constaté pour l'intégration sociale, ce facteur n'est pas relié aux usages sociolinguistiques. Finalement, il semblerait que plus qu'un effet de "prestige" (Labov, 1976 ; Trudgill, 1975) attribué aux variantes utilisées par les enfants les plus populaires, ce soient les interactions sociales entretenues au sein du groupe de pairs qui servent de vecteur à la diffusion et au partage des variantes.

Un autre facteur peut s'ajouter à celui de l'intégration sociale au T1 pour expliquer que la convergence s'effectue vers un pôle moins standard : il s'agit de la composition sociale de la classe. Étant donné l'écart entre les milieux noté dans les productions enfantines au T1, la composition sociale de la classe entière pourrait conditionner l'environnement langagier, c'est-à-dire la fréquence des variantes standard et non standard, auxquelles sont confrontés les individus du groupe durant l'année scolaire. Pour rappel, le groupe stable des 11 enfants de notre étude ne constitue pas à lui seul

une classe. D'autres enfants, souvent plus jeunes d'un an, en font également partie (cf. sections 2.3 et 2.4 du chapitre 2). Au T1 comme au T2, les enfants de CSP- sont globalement plus nombreux, ils représentent environ 60% de la composition de la classe contre 40% de CSP+ (au T1, nous comptons 9 enfants de CSP+ et 13 enfants de CSP- et au T2, 9 enfants de CSP+ et 12 enfants de CSP-). Il se pourrait donc que la composition sociale de la classe, à dominante CSP-, soit un facteur influençant la modification des usages sociolinguistiques qui tendent à être moins standard de T1 à T2. La cible de convergence des usages du groupe au T2 (32.4%), correspond d'ailleurs exactement au taux de variantes standard produites par les enfants de CSP- au T1 (32.4%). Enfin, rappelons que de T1 à T2, ce sont les enfants de CSP+ qui modifient le plus leurs usages.

#### **4. Effet des usages de la maîtresse**

Nous avons également testé l'impact des usages sociolinguistiques de la maîtresse sur la convergence des usages enfantins en situation informelle. Nous avons vu que la cible de la convergence ne se faisait pas en direction des usages de cette dernière. Ainsi, son usage des variantes n'influence pas de manière globale et homogène le groupe d'enfants. Bien qu'aucune des tendances relevées ne soit significative sur la plan statistique à cause de la taille réduite des groupes d'enfants que nous avons opposés, nous avons remarqué que les enfants qui ont le plus d'interactions verbales avec la maîtresse semblent avoir des usages plus proches de cette dernière que ceux qui interagissent moins avec elle. À nouveau, cette tendance est conforme au principe de densité (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a). La confirmation de ces résultats montrerait que, là encore, l'interaction, plus que la simple exposition au discours magistral, est le principal facteur de diffusion des variantes.

## 5. Effet des jugements d'acceptabilité

Un autre facteur explicatif que nous avons pris en compte est l'évaluation enfantine des variantes sociolinguistiques. En ce qui concerne les productions en situation informelle et les jugements enfantins, au T1, ces deux dispositions semblent reliées pour la majorité des enfants : ceux qui produisent le plus de variantes standard sont aussi ceux qui les évaluent le plus favorablement et ceux qui produisent le moins ces variantes sont aussi ceux qui les évaluent le plus défavorablement (NS). Au T2, au contraire, la majorité des enfants présentent des jugements et des productions "non cohérents" (S), dans la mesure où leurs productions ne correspondent pas à leurs jugements. Il semblerait alors que la convergence des usages au T2 ne résulte pas d'une adéquation entre productions et jugements, ni même d'une prise de conscience des normes puisque la tendance générale, de T1 à T2, est une diminution des jugements en faveur des variantes standard pour la plupart des enfants.

Par ailleurs, en ce qui concerne la situation formelle, aucun lien n'est apparu, ni au T1, ni au T2, entre les productions des enfants et leurs jugements d'acceptabilité.

Rappelons enfin que, de T1 à T2, sur l'ensemble du groupe, les productions, dans les deux situations (informelle et formelle), et les jugements tendent vers un pôle moins standard. Si, comme nous l'avons déjà avancé, les jeunes enfants évaluent l'acceptabilité des variantes en fonction de leur familiarité avec ces dernières, alors il est attendu que l'évolution des productions coïncide avec les évaluations du groupe comme nous l'avons observé dans notre étude lorsque nous avons mis en relation jugements et productions.

## 6. Retour sur la méthodologie

Comme nous l'avons déjà évoqué, l'analyse des données issues de la production en situation informelle et en situation formelle et de l'évaluation des variantes a révélé que le groupe de 11 enfants que nous avons suivi longitudinalement tend à manifester des usages et des évaluations moins standard au T2 qu'au T1. En ce qui concerne les productions de variantes standard en situation formelle, les travaux de Chevrot *et al.* (2000a), Patterson (1992) et Romaine (1984) indiquent qu'elles augmentent entre 4 ans et 10-12 ans. Les résultats de Chevrot (1991) suggèrent également une reconnaissance accrue des variantes standard, entre 6-7 ans et 10-12 ans, lors de leur évaluation. En

outre, Romaine (1984) suppose que lors des interactions entre pairs, davantage de variantes standard devraient être produites comme le montrent les travaux menés auprès d'adolescents (Cheshire, 1982b). Nous avons évoqué, dans les sections précédentes, différents facteurs permettant de rendre compte de nos résultats. Il nous semble cependant nécessaire de questionner les méthodologies mises en œuvre en situation formelle et lors de l'évaluation des variantes en évoquant les éventuels biais qu'elles auraient pu induire puisqu'il est en effet surprenant que les productions de variantes standard en situation formelle et les jugements d'acceptabilité valorisant ces mêmes variantes diminuent de T1 à T2.

À chaque temps d'observation, les enfants ont passé la même tâche de jugement d'acceptabilité. L'éventualité d'un effet de retest n'est donc pas à exclure (Laveault & Grégoire, 2002). Pour la tâche de récit en situation formelle, nous avons pris soin à la fois de confier la passation à un adulte inconnu des enfants et de faire raconter aux enfants une nouvelle histoire à chacun des deux temps longitudinaux. Il se pourrait toutefois que l'enquêteur du T2, voulant mettre les enfants à l'aise au début de la passation, ait "ôté" de sa formalité à la situation. En ce sens, nous faisons l'hypothèse que les enfants se seraient "accommodés" à lui en utilisant les variantes qui leur semblaient appropriées lors de leur entrevue, comme le suggère la théorie de l'accommodation (Giles & Powesland, 1975).

En résumé, l'étude longitudinale microsociologique que nous avons menée révèle que, dans ce groupe d'enfants, les usages et les jugements tendent vers un pôle moins standard entre 4;7 et 5;7. Lors des interactions entre pairs, les usages sociolinguistiques enfantins convergent après un an de fréquentation scolaire. En outre, cette convergence des usages de T1 à T2 estompe les différences initiales entre enfants de milieux différents. Au T1, les relations sociales entretenues par les enfants sont focalisées : ils interagissent souvent avec un nombre limité d'individus et ils ont des usages sociolinguistiques proches de leurs partenaires les plus fréquents. De T1 à T2, les relations sociales entre les enfants sont plus diffuses (ils interagissent avec nombre plus important de partenaires), les variantes circulent donc davantage dans le groupe. Ainsi, au T2, la relation entre la fréquence des interactions sociales et les usages sociolinguistiques disparaît. En outre, parmi les enfants du groupe, ceux qui sont les plus intégrés (les plus sollicités) au T1 ont des usages moins standard. La convergence vers une cible moins standard pourrait alors résulter de l'impact des usages de ces

enfants-là. À cet impact, s'ajoute également celui de la composition sociale du groupe, à dominante CSP-. Puisque au T2, les relations entre enfants sont plus diffuses, il est probable que les variantes employées par les enfants de CSP- circulent davantage dans le groupe et par-là influencent la convergence vers un pôle moins standard. L'influence des interactions sociales et du statut dans le groupe, qui atténue les différences sociales initiales, n'affecterait cependant que les productions puisque, au T2, les enfants de CSP+ formulent plus de jugements en faveur des variantes standard que les enfants de CSP-. Par ailleurs, cet effet des relations sociales sur la production pourrait se manifester également au travers des relations entretenues avec la maîtresse puisque les enfants qui interagissaient verbalement le plus avec elle ont des usages sociolinguistiques proches de cette dernière.



# CONCLUSION

Tout au long de ce travail, nous avons examiné le processus d'acquisition de la production et de l'évaluation des variables sociolinguistiques en le mettant en relation avec différents facteurs sociodémographiques et contextuels (âge, milieu social, genre, situation de communication) et avec des facteurs relatifs au réseau social (interactions sociales, intégration sociale, popularité). Rappelons que dans une perspective intégrative des processus d'acquisition des phénomènes linguistiques variables et non variables, nous avons étudié, dans la deuxième partie de cette thèse, parallèlement aux liaisons facultatives, les productions et les jugements enfantins de liaisons obligatoires pour lesquelles nous disposons d'un modèle d'acquisition fondé sur les théories basées sur l'usage (Chevrot *et al.*, 2007a ; Chevrot *et al.*, sous presse). Dans cette conclusion, nous nous centrerons plus particulièrement sur l'acquisition des formes variables à valeur sociolinguistique.

Deux études complémentaires, menées dans des paradigmes méthodologiques différents, une étude transversale macrosociologique et une étude longitudinale microsociologique, ont permis de préciser la mise en place des patrons de variation et d'observer leur évolution durant la période de la petite enfance. Nous commencerons par rappeler les principaux résultats de chacune de ces démarches, puis nous proposerons une réflexion sur différents thèmes qui ont émergé au cours de notre recherche.

# 1. Panorama des résultats

## 1.1. Résultats de l'étude transversale macrosociologique

L'étude transversale, conduite auprès de 185 enfants âgés entre 2 et 6 ans et issus de deux milieux sociaux contrastés (cadres *versus* ouvriers), pointe plusieurs faits.

Premièrement, nous relevons un effet significatif du milieu social sur les taux de productions de la variante standard de la liaison facultative, la liaison facultative réalisée juste. Plus précisément, nous constatons que les différences sociales se mettent en place au fil du développement. À 5-6 ans, le patron de résultats est identique à celui avéré chez l'adulte : les enfants dont les parents sont cadres produisent davantage de liaisons facultatives réalisées justes que les enfants dont les parents sont ouvriers. Deuxièmement, les taux de productions de la variante non standard – la liaison facultative non réalisée – augmentent significativement entre 2 et 6 ans. Pour les enfants de cadres, cette augmentation significative est précoce (entre 2-3 ans et 4-5 ans) et pour les enfants d'ouvriers, elle survient plus tardivement (entre 4-5 ans et 5-6 ans). Troisièmement, quel que soit le milieu d'origine, les taux d'erreurs par remplacement diminuent significativement avec l'âge. Ils diminuent significativement entre 2-3 ans et 3-4 ans chez les enfants de cadres et entre 4-5 ans et 5-6 ans chez les enfants d'ouvriers.

Nos analyses ont révélé deux profils d'acquisition des liaisons facultatives selon le milieu social d'origine. Le profil d'acquisition des enfants de cadres se caractérise par une diminution des erreurs par remplacement et une évolution quasi parallèle des liaisons facultatives réalisées justes et des non réalisées entre 2 et 6 ans. À 5-6 ans, les deux variantes sont en alternance dans leurs productions et les erreurs n'ont qu'une faible incidence. Le profil d'acquisition des enfants d'ouvriers se caractérise également par une diminution des erreurs par remplacement. Toutefois, chez ces derniers, seules les productions de liaisons facultatives non réalisées augmentent entre 2 et 6 ans. À 5-6 ans, ce type de productions domine dans leurs usages et peu d'erreurs par remplacement subsistent.

Ainsi, nos observations font apparaître que, pour chacun des deux milieux, les formes qui ne sont pas présentes dans l'input (les erreurs par remplacement) tendent à disparaître au cours de la période considérée. Dans le discours adulte du milieu ouvrier, les liaisons facultatives non réalisées sont plus fréquentes que les liaisons facultatives réalisées. Davantage exposés à cette variante, les enfants d'ouvriers apprennent donc à

ne pas réaliser la consonne de liaison. Dans le milieu cadre, les liaisons facultatives sont davantage réalisées (Ashby, 1981 ; Booij & De Jong, 1987 ; De Jong, 1991, 1994 ; Malécot, 1975) et la quantité d'input fournie aux enfants est plus importante que dans le milieu ouvrier (Hart & Risley, 2003 ; Hoff, 2002, 2003 ; Hoff *et al.*, 2002 ; Hoff & Naigles, 2002 ; Hoff-Ginsberg, 1992, 1994, 1998 ; Huttenlocher *et al.*, 2007 ; Rowe, 2008). Davantage confrontés aux variantes réalisées, les enfants de cadres apprennent à réaliser la liaison entre un mot1 et un mot2 avant les enfants d'ouvriers. Rappelons toutefois que ces enfants perçoivent également des liaisons facultatives non réalisées dans leur environnement langagier puisque, de manière générale, cette variante est la plus fréquente dans la parole adulte. Ainsi, leurs usages de la liaison facultative à 5-6 ans reflètent les variantes en présence dans leur environnement.

Soulignons enfin que cette interprétation de nos résultats sur la production des liaisons facultatives est compatible avec celle que nous avons avancée concernant la production des liaisons obligatoires pour lesquelles nous avons mis au jour un profil d'acquisition unique, caractérisé par des vitesses d'acquisition différentes selon le milieu. Chez les enfants des deux milieux, entre 2 et 6 ans, les seules formes présentes dans l'input – les liaisons obligatoires réalisées justes – augmentent. Les formes non renforcées dans l'input – les omissions et les erreurs par remplacement – tendent, quant à elles, à disparaître chez tous les enfants. Toutefois, bien qu'une seule forme soit renforcée dans l'environnement, les enfants de cadres acquièrent les liaisons obligatoires un an plus tôt que les enfants d'ouvriers. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, dans le milieu cadre, les parents offrent un input plus dense. Ainsi leurs enfants mémorisent davantage de séquences mot1-mot2 dans lesquelles la liaison obligatoire est produite et ils l'acquièrent plus tôt que les enfants d'ouvriers.

En ce qui concerne les jugements d'acceptabilité en faveur de la variante standard, nous relevons la même tendance qu'en production : c'est à 5-6 ans que se manifestent des différences sociales significatives (les enfants de cadres évaluant plus favorablement les liaisons facultatives réalisées justes que les enfants d'ouvriers). L'idée que nous avons avancée est que les jugements, comme les productions, dépendent de la familiarité avec les séquences mot1-mot2 impliquant un contexte de liaison facultative. Les enfants de cadres, qui perçoivent davantage de liaisons réalisées dans leur environnement, évaluent donc plus favorablement ces variantes et les produisent davantage que les enfants d'ouvriers pour lesquels ces variantes sont moins familières .

La mise en perspective des productions et des jugements de liaisons facultatives, quant à elle, ne permet pas de mettre en évidence ni une coïncidence ni un décalage entre les évolutions développementales de ces deux capacités puisque aucun effet de l'âge n'est noté, ni en production, ni en jugement. Nos résultats sur les liaisons obligatoires sont cependant plus nets. Nous remarquons que les productions progressent significativement plus tôt que les jugements. Ainsi, dans le cas des liaisons obligatoires, il apparaît que la dynamique développementale est plus précoce en production qu'en jugement.

Pour modéliser l'ensemble de ces résultats, nous avons adopté le scénario développemental de l'acquisition des liaisons obligatoires basé sur l'usage de Chevrot *et al.* (2007a) et Chevrot *et al.* (sous presse). Nous avons proposé une version étendue de ce modèle permettant de rendre compte des différences sociales qui surviennent au cours du développement à la fois en production et en jugement de liaisons obligatoires en contexte "déterminant + nom". Nous avons également élaboré un modèle développemental basé sur l'usage concernant l'acquisition des liaisons facultatives en contexte "adjectif + nom" qui rend compte de l'apprentissage socio-différencié de ces liaisons en production et en jugement. Dans un premier temps, à partir des séquences mot1-mot2 rencontrées dans l'input et mémorisées, les enfants construiraient un schéma général de type *gros + /X/*. Ensuite, du fait de l'accumulation des séquences mémorisées, ils généraliseraient le lien qui unit un mot1 particulier à une classe d'exemplaires compatibles de mots2. Dans le cas des liaisons facultatives, deux formes sont rencontrées dans l'environnement : des liaisons réalisées et des liaisons non réalisées. Deux schémas spécifiés émergent donc de l'accumulation de l'input reçu : un schéma de type *gros + /zX/*, dans lequel la consonne de liaison compatible avec le mot1 est spécifiée, et un schéma de type *gros + /[voyelle]X/*, qui précise que la variante de mot2 est à voyelle initiale. Puisque l'émergence des schémas dépend de l'input reçu, les enfants de cadres construisent avant les enfants d'ouvriers le schéma de type *gros + /zX/*. Ces derniers, qui perçoivent une majorité de liaisons facultatives non réalisées dans leur environnement renforcent davantage le schéma de type *gros + /[voyelle]X/*. Rappelons enfin que, selon notre scénario, la mise en place de ces schémas, du fait de la familiarité avec certaines séquences mot1-mot2, guiderait les productions et les évaluations enfantines.

## 1.2. Résultats de l'étude longitudinale microsociologique

Le but de l'étude longitudinale microsociologique, menée sur un groupe de 11 enfants suivis sur une période d'un an de la Moyenne à la Grande Section de Maternelle (de 4;7 à 5;7), était d'observer les relations entre les usages sociolinguistiques enfantins et un ensemble de facteurs dont l'impact sur la variation est largement avéré chez l'adulte. Cette étude intensive a consisté à recueillir de nombreuses données sur deux temps longitudinaux (T1 et T2) : des productions dans deux situations de degrés de formalité différents (une situation formelle et une situation informelle), des jugements d'acceptabilité et des données sur le réseau d'interactions sociales au sein de la classe (interactions avec les pairs et interactions avec la maîtresse). Les facteurs du milieu social et du genre ont également été considérés. Rappelons enfin que plusieurs variables sociolinguistiques ont été étudiées parallèlement et regroupées afin de calculer un pourcentage global de variantes standard produites : la liaison facultative, la suppression optionnelle de /R/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que*, et la suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)*.

De nombreux résultats ont été mis au jour. Nous reviendrons, dans un premier temps, sur ceux qui peuvent être mis en perspective avec ceux de l'étude transversale macrosociologique.

Tout d'abord, nous nous intéresserons aux variantes standard produites en situation formelle, situation que nous rapprochons de la tâche de dénomination d'images de l'étude transversale, lors de laquelle les enfants étaient confrontés à un enquêteur qui leur était inconnu. Dans l'étude longitudinale, en situation formelle, et comme dans l'étude transversale, nous notons qu'à 4;7 et à 5;7, les enfants de CSP+ produisent plus de variantes standard que les enfants de CSP-. Néanmoins, l'évolution des productions ne suit pas la même trajectoire dans les deux études. Dans l'étude longitudinale, les taux de variantes standard produites en situation formelle diminuent considérablement entre 4;7 et 5;7 pour la plupart des enfants. En outre, l'écart entre les taux de variantes standard produites par les enfants de CSP+ et ceux de CSP- se réduit au deuxième temps longitudinal. Par ailleurs, en situation formelle, nous notons qu'à chacun des deux temps longitudinaux, les filles produisent davantage de variantes standard que les garçons.

En ce qui concerne les jugements d'acceptabilité, comme nous l'avons vu dans l'étude transversale, la différence entre les deux milieux sociaux est plus marquée à 5;7 qu'à 4;7. Toutefois, l'étude longitudinale indique une tendance générale à la diminution des jugements en faveur des variantes standard, dans des proportions variables, qui concerne la plupart des enfants de l'échantillon. La mise en relation des productions en situation formelle et des jugements d'acceptabilité indique, quant à elle, que pour bon nombre d'enfants, à chaque temps d'observation, ces deux capacités ne sont pas reliées.

L'étude longitudinale a permis d'explorer une plus large palette de facteurs permettant de rendre compte de la compétence sociolinguistique enfantine. En voici les principaux aboutissements.

Premièrement, dès 4;7, les enfants sont capables de faire varier leurs usages en fonction de la situation : ils produisent davantage de variantes standard en situation formelle (récit à un adulte inconnu) qu'en situation informelle (interaction avec les pairs). Soulignons que cette adaptation situationnelle est plus notable à 4;7 qu'à 5;7.

Deuxièmement, en situation informelle, nous notons une convergence des usages enfantins de 4;7 à 5;7 se manifestant par une diminution de la variance des taux de variantes standard produites. Notons que cette convergence conduit à une réduction de l'écart entre les taux de variantes standard produites par les enfants de CSP+ et ceux de CSP-. En effet, nous avons vu que les enfants de CSP+ diminuaient leurs productions de variantes standard entre 4;7 et 5;7. Du côté du genre, que ce soit à 4;7 ou à 5;7, aucune différence remarquable n'est constatée entre les filles et les garçons.

Nous avons complété l'examen des facteurs contextuels et sociodémographiques classiques de la variation (situation de communication, milieu social et genre) par l'observation précise de la relation entre usages sociolinguistiques et réseau social au sein du groupe de pairs. Il était en effet primordial d'étendre d'une part, les investigations à des facteurs déjà explorés chez les adultes et les adolescents et d'autre part, de tenter d'expliquer le principal résultat : la convergence des productions vers le pôle non standard en situation informelle (conversations avec les pairs).

Au T1, les interactions sociales sont focalisées : les enfants interagissent préférentiellement avec un nombre limité de partenaires. Inversement, au T2, les interactions sociales deviennent plus diffuses, chaque individu interagissant avec davantage de partenaires. Au T1 (4;7), lorsque les interactions sociales sont plus focalisées, nous notons que les enfants qui se fréquentent et qui interagissent

verbalement entre eux ont des usages sociolinguistiques significativement plus proches que ceux n'ayant aucun contact. Au T2, lorsque les interactions sociales sont plus diffuses, les variantes circulent davantage au sein du groupe ; le lien entre la fréquence des interactions sociales et les productions de variantes standard disparaît et les usages convergent vers un pôle moins standard qui correspond aux usages des variantes des enfants de CSP-, catégorie d'enfants la plus représentée dans la classe.

Outre la fréquence des interactions sociales, nous avons également cherché à mettre en relation l'usage des variantes et le statut des enfants dans le groupe, mesuré à travers deux indicateurs : leur intégration sociale et leur popularité. Au T1, les individus les mieux intégrés au groupe (ceux qui sont les plus sollicités par leurs pairs) ont des usages significativement moins standard que les individus les moins intégrés (les moins sollicités). Cet effet de l'intégration sociale dans le groupe ne se maintient toutefois pas au T2. En ce qui concerne la popularité des enfants (appréhendée à travers les appréciations positives émises par les pairs lors de la tâche sociométrique), nous constatons que bien qu'au T1, les usages des enfants les plus populaires soient moins standard que ceux des moins populaires, ce lien n'apparaît pas clairement sur le plan statistique. Au T2, et comme nous l'avons vu avec le facteur de l'intégration sociale, aucun lien n'est décelé. Ces dernières observations mettent donc en avant l'importance des interactions sociales sur le partage des variantes et laissent envisager que les usages des enfants les mieux intégrés dans le groupe pourraient influencer la convergence.

Un autre facteur susceptible d'influencer les usages sociolinguistiques enfantins est le discours de la maîtresse. L'étude de ses productions a permis d'établir que son usage des variables sociolinguistiques est, en général, plus standard que celui des enfants du groupe. Par ailleurs, les analyses que nous avons menées suggèrent un impact local et hétérogène des taux de variantes produites par la maîtresse sur les productions enfantines ; les enfants qui ont le plus d'interactions verbales avec elle ayant des taux d'usage proches de cette dernière. Rappelons toutefois que cet effet est plus net au T2 qu'au T1 et qu'il doit être approfondi dans des études ultérieures.

Enfin, nous avons mis en perspective les taux de variantes standard produites en situation informelle avec les taux de jugements en faveur de ces mêmes variantes. Nous relevons qu'ils manifestent une plus grande cohérence au T1 qu'au T2. En effet, au T1, les enfants qui évaluent le plus favorablement les variantes standard sont aussi ceux qui en produisent le plus et *vice versa*. Au T2, les jugements enfantins ne sont plus en phase avec leurs productions.

Dans le groupe d'enfants que nous avons suivis, il apparaît que les usages et les évaluations deviennent moins standard entre 4;7 et 5;7. Par ailleurs, l'étendue des pourcentages de variantes standard produites diminue dans cette fourchette d'âge. De ce fait, les usages enfantins convergent. Dans l'étude transversale macrosociologique sur les liaisons facultatives, nous notons une tendance qui semble contradictoire. Entre 4-5 ans et 5-6 ans, les productions et les évaluations enfantines d'enfants de milieux sociaux distincts divergent. Cette apparente contradiction entre les résultats des deux études sera discutée dans la section suivante.

## 2. Intégration des niveaux macro- et microsociologiques

Le lien entre "macro" et "micro" fait depuis longtemps débat dans le champ de la sociolinguistique, comme l'atteste le questionnement de Simonin dans la présentation de l'ouvrage *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*.

[...] comment faire "le lien micro-macro" ; comment "intégrer les micro analyses aux recherches macro-sociologiques" ? (Gumperz, 1989: XIII).

Grâce à la mise en perspective des résultats de l'étude macrosociologique et de l'étude microsociologique, nous proposons un point de vue permettant d'articuler ces deux niveaux d'analyse.

Les résultats que nous avons présentés indiquent deux faits importants. Premièrement, au niveau macrosociologique, l'étude transversale indique que la stratification sociale de l'usage de la variante standard des liaisons facultatives se manifeste vers 5-6 ans. Deuxièmement, le suivi longitudinal d'un petit groupe d'enfants révèle qu'après un an de fréquentation au sein de la classe (entre 4;7 et 5;7), leurs usages sociolinguistiques convergent vers un pôle moins standard. En outre, rappelons qu'une autre étude longitudinale menée auprès d'enfants âgés de 4;6 au premier temps d'observation et de 5;2 au deuxième temps d'observation fait également apparaître une convergence dans les taux de liaisons facultatives réalisées après huit mois de fréquentation dans le cadre scolaire (Nardy & Martin, 2008). Comment rendre compte de ces effets, apparemment contradictoires, de divergence globale au niveau "macro" et de convergence locale au niveau "micro" ? Nous discuterons plusieurs explications.

La première est d'ordre méthodologique et est liée à la situation d'observation. En général, les grandes enquêtes sont menées dans des situations contrôlées, tout comme notre étude expérimentale macrosociologique. Sachant que le comportement

linguistique des locuteurs varie en fonction du contexte de l'échange et que cette sensibilité au contexte est socialement différenciée, notre démarche méthodologique aurait pu faire émerger la divergence observée dans les usages. En effet, il a été montré qu'en situation formelle, les enfants de milieux favorisés modifient davantage leurs productions en utilisant plus de variantes standard que les enfants de milieux moins favorisés (Lafontaine, 1986). Notre étude expérimentale s'apparentant à une situation formelle, les différences sociales observées pourraient être le fait de différences d'adaptation à la situation. Les enquêtes microsociologiques permettent au contraire d'appréhender les usages des locuteurs dans des situations qui leur sont familières et au sein de leur groupe de pairs, comme c'est le cas dans notre étude longitudinale. Ce type de situation, qui implique un moindre contrôle sur la sélection des variantes, est alors plus propice à la mise en évidence d'une convergence des usages. Rappelons d'ailleurs que, dans l'étude longitudinale, en situation formelle, les enfants de CSP+ produisent plus de variantes standard que les enfants de CSP-.

La seconde explication est que, dans des groupes d'enfants qui se fréquentent quotidiennement pendant une année, les usages linguistiques convergent en fonction de la composition sociale du groupe et des relations qu'entretiennent les individus entre eux. En effet, les résultats de l'étude longitudinale montrent d'une part, que la convergence se fait vers un pôle moins standard et que la classe, à chacun des deux temps longitudinaux, est majoritairement composée de CSP-. D'autre part, nos analyses ont montré que la fréquence des interactions sociales entre les enfants favorise un rapprochement de leurs usages, tout comme semble le faire la fréquence de leurs interactions verbales avec la maîtresse. Ainsi, dans chaque groupe d'enfants réunis par l'école, les usages sociolinguistiques convergeraient. La cible de cette convergence serait spécifique à chaque groupe puisqu'elle dépendrait de sa composition sociale et des relations entretenues entre les individus. Au niveau macrosociologique, une stratification sociale subsisterait puisque chaque individu appartient à un groupe classe spécifique situé dans un environnement social particulier.

Ces différents niveaux de convergence entre les différents groupes au niveau microsociologique peuvent modifier l'effet de variables sociologiques tel le milieu social, et même les faire disparaître, comme l'a montré la recherche de Buson (2008) sur la perception de la variation stylistique chez des préadolescents âgés de 9 à 11 ans. À partir de l'analyse des réactions des sujets sur des messages de répondeur différant selon leur degré de formalité, Buson (2008) a élaboré un indice de référence à

l'interaction correspondant à des commentaires qui montrent la prise en compte de la familiarité avec l'interlocuteur ou encore celle de l'intention communicative du locuteur<sup>180</sup>. Elle note que les enfants de CSP+ font significativement davantage appel à la référence à l'interaction pour interpréter la variation stylistique que les enfants de CSP- (73% *versus* 51.5%). Toutefois, une analyse plus fine révèle que les enfants de CSP- dont le meilleur ami déclaré est de CSP+, réfèrent autant à l'interaction que leurs camarades de CSP+. Ainsi, la mixité sociale des dyades d'amis atténue les différences entre milieux sociaux.

Les tendances dégagées au niveau macrosociologique et celles dégagées au niveau microsociologique ne sont donc pas contradictoires. Au contraire, elles sont complémentaires dans la mesure où les premières donnent un aperçu général du phénomène étudié alors que les secondes nuancent cet aperçu en fournissant des explications localisées relatives aux interactions entre des individus particuliers. À notre sens, il semble que notre travail montre bien la nécessité de mêler les deux approches afin de cerner la complexité et l'imbrication des différents facteurs en jeu.

### **3. L'approche basée sur l'usage comme dispositif d'apprentissage de la variation**

Nous avons vu que les chercheurs qui ont étudié la compétence sociolinguistique infantine ont proposé différents dispositifs d'apprentissage de la variation : les règles variables, l'apprentissage item par item et l'apprentissage à partir d'exemplaires. Pour notre part, nous avons choisi de tester la capacité des approches basées sur l'usage à rendre compte de l'acquisition de la variation. Nous mettrons donc en perspective ces différentes propositions théoriques en retenant plusieurs dimensions : la prise en compte du rôle de l'environnement et de la fréquence, le processus d'abstraction, la relation entre les formes de surface et les généralisations, et la relation entre les informations linguistiques et sociales.

Premièrement, il est à noter que le rôle de l'environnement est fondamental dans chacun des dispositifs d'apprentissage et avec lui, l'importance de la fréquence des formes perçues et/ou produites. En effet, pour chacun d'eux, la fréquence des variantes perçues dans l'environnement influence l'acquisition. Malgré cette caractéristique

---

<sup>180</sup> En parallèle, l'auteure s'est également intéressée aux commentaires faisant référence à des critères normatifs pour interpréter la variation entendue : jugements de valeurs, référence à la politesse, etc.

commune, les différents dispositifs se distinguent les uns des autres sur d'autres dimensions.

En ce qui concerne le processus d'abstraction, aucun consensus n'est établi. Dans le cas d'un apprentissage item par item, l'abstraction n'est pas envisagée. En effet, dans ce courant, les auteurs postulent que l'enfant récupère et mémorise les formes de surface dans l'input pour ensuite les produire, sans qu'il soit nécessaire d'invoquer un processus de généralisation (Chevrot *et al.*, 2000a, 2000b ; Díaz-Campos, 2004). Les auteurs défendant l'apprentissage de règles variables, quant à eux, estiment que l'enfant généralise des règles comprenant des catégories abstraites (nom, verbe, complément, etc.) disponibles précocement (Labov, 1989 ; Patterson, 1992 ; Roberts, 1994, 1997a). Ils ne détaillent cependant pas plus avant le processus aboutissant à la genèse de ces catégories : sont-elles innées ou bien s'élaborent-elles au fil du développement ? Et dans ce dernier cas, comment s'effectue cette élaboration à partir de l'environnement langagier ? Dans le courant exemplariste, c'est sur la base de la similarité entre les différents exemplaires mémorisés que seraient isolées des catégories plus abstraites (Pierrehumbert, 2001, 2003). La seule approche qui fournit un cadre complet rendant compte des généralisations est l'approche basée sur l'usage. Comme dans le courant exemplariste, c'est à partir de l'accumulation des événements d'usage perçus et produits que l'enfant opèrerait des généralisations et construirait progressivement des catégories. Cette construction progressive passerait par deux processus cognitifs identifiés : l'analogie et l'analyse distributionnelle basée sur la fonction (pour plus de détails sur ces processus, *cf.* page 83).

Un autre point de divergence entre les dispositifs d'apprentissage est la relation entre les formes de surfaces et les généralisations. Selon le point de vue des règles variables, ces règles existeraient indépendamment des formes de surface. En effet, une fois que la règle a été généralisée à partir des formes de surface, ces dernières n'interviennent plus dans le traitement. Du côté exemplariste, à notre connaissance, aucun auteur n'a décrit plus précisément le processus de généralisation au cours du développement.

It is fair to say, though, that proponents of exemplar models have not yet addressed in any depth the areas of acquisition of speech production [...] (Docherty *et al.*, 2006: 414).

La relation entre les formes de surface et le processus de généralisation n'est donc pas précisée. Quant aux théories basées sur l'usage, elles décrivent, au niveau

développemental, le passage du concret (particulier) à l'abstrait (général) en postulant que les schémas abstraits coexistent avec les formes de surface à partir desquelles ils ont été élaborés.

Le dernier point qui nous semble primordial dans cette mise en perspective des différents dispositifs d'apprentissage de la variation est la façon dont ils rendent compte de la relation entre les informations linguistiques et les informations sociales. Du côté de l'apprentissage par exemplaires, tout comme dans les théories basées sur l'usage, les informations sociales sont mémorisées dès la rencontre d'une forme linguistique. Ainsi, informations linguistiques et sociales sont encodées simultanément, dès le début de l'apprentissage. Dans le cadre de l'apprentissage de règles variables, l'information sociale est contenue dans la règle. Plus précisément, elle est contenue dans le poids des contraintes externes définissant le taux d'applicabilité de la règle. Dans cette optique, la relation entre linguistique et social s'établirait seulement à partir du moment où la règle est construite alors que dans le cas de l'apprentissage à partir d'exemplaires ou dans celui des théories basées sur l'usage, l'information sociale est contenue directement dans les formes de surface mémorisées.

Ainsi, il semble que l'approche basée sur l'usage présente un intérêt certain pour rendre compte de l'acquisition de la variation. Tout d'abord, elle postule un processus progressif d'abstraction s'effectuant à partir des instances en mémoire qui prennent la forme de schémas. En outre, ces schémas rendent compte de la sélection cognitive des variantes, tout comme de la sélection lexicale de manière plus générale. Par ailleurs, dans cette théorie, les instances mémorisées, qui contiennent à la fois les informations linguistiques et sociales, coexistent avec les généralisations opérées et les schémas ne sont pas "déconnectés" des instances concrètes perçues et mémorisées. Ainsi, les schémas ne sont pas fixes mais dynamiques dans la mesure où ils peuvent être réactualisés tout au long de la vie.

Finalement, cette approche explique le processus cognitif sous-tendant le choix des variantes en donnant une réalité concrète au processus d'abstraction, ce qu'aucun autre dispositif ne permet. Le modèle d'acquisition de la liaison facultative que nous avons développé soutient que l'acquisition des formes variables passe par les mêmes dispositifs cognitifs que l'acquisition des formes non variables. En effet, dans les deux cas, les mêmes schémas abstraits basés sur un item (en l'occurrence ici, le mot1) sont généralisés. Dans le cas des formes invariantes, comme les liaisons obligatoires, un seul schéma spécifié rend compte de leur acquisition. Dans le cas des liaisons facultatives,

puisque deux variantes sont présentes dans l'input, deux schémas spécifiés sont élaborés. La fréquence des séquences mot1-mot2 déterminera par la suite la plus grande disponibilité d'un schéma par rapport à l'autre.

#### 4. Fréquence et interaction

Nous avons fondé une part importante de l'interprétation de nos résultats sur l'un des principes centraux des théories basées sur l'usage : l'importance de la fréquence. Dans le cas de l'étude transversale sur l'acquisition des liaisons facultatives, la fréquence des formes perçues dans l'environnement social des enfants est à la base de la construction des schémas abstraits permettant de produire et d'évaluer les deux variantes en concurrence. Dans l'étude longitudinale, ce rôle de la fréquence a été abordé à travers l'étude des interactions sociales. Plus précisément, dans l'optique du principe de densité (Bloomfield, 1933 ; Labov, 2001a), nous avons considéré que la fréquence des interactions entre les locuteurs est un indice de la fréquence d'exposition aux formes linguistiques : plus les interactions entre les individus sont nombreuses, plus la fréquence des variantes échangées est élevée. Autrement dit, dans cette conception de l'interaction, l'étude du réseau de relations sociales est une autre façon d'étudier l'effet de la fréquence (Nardy & Barbu, 2006).

Il est important, à notre sens, de rappeler l'intérêt de notre méthodologie d'enquête et la nécessité de la double approche "macro/micro". Si nous nous en étions tenue à une étude de type macrosociologique, nous aurions conclu à un effet seul de la fréquence des formes rencontrées dans l'environnement sur l'acquisition. L'approche microsociologique vient étayer cette première observation en soulignant le rôle de l'interaction sociale, un fait que l'étude macrosociologique ne permet pas de mettre au jour. En effet, de notre point de vue et de celui des théories basées sur l'usage, l'interaction sociale est nécessaire et indispensable à l'apprentissage. C'est d'ailleurs ce que montrent les travaux de Kuhl (2007) et Kuhl, Tsao & Liu (2003) qui avancent que :

[...] social interaction may be necessary for language learning in natural language-learning situations, and that constraints exist on infants' computational abilities (Kuhl, 2007: 112).

En effet, ces auteurs montrent que des enfants de 9 mois ayant bénéficié d'un apprentissage en interaction avec un locuteur natif obtiennent de meilleures performances à une tâche de discrimination phonétique dans une langue étrangère que ceux ayant reçu un apprentissage médiatisé par un support vidéo et audio.

Une question que peuvent susciter les résultats que nous avons présentés demeure : pourquoi les différences sociales s'estompent-elles sous l'effet des interactions sociales ? Nous avancerons plusieurs pistes.

La première est que les enfants, lorsqu'ils entrent à l'école, sont confrontés à des pairs dont le milieu d'origine est différent de celui du cadre familial. Exposés à des variantes différentes de celles de l'environnement familial, ils pourraient ainsi les mémoriser, les utiliser et abstraire de nouveaux schémas.

Une hypothèse alternative à celle que nous venons de proposer est celle de Le Page & Tabouret-Keller (1985) selon lesquels le choix d'une forme linguistique est un « acte d'identité » manifestant le souhait d'identification ou de différenciation vis-à-vis des groupes associés à l'usage de cette même forme. Toutefois, selon Labov (2001a), ce modèle élaboré dans le contexte des communautés créolophones ne peut s'appliquer à des communautés au sein desquelles l'identité sociale des locuteurs n'est pas liée à leur apparence physique et dans lesquelles l'association entre les groupes et les parlers est plus diffuse. Il privilégie plutôt une interprétation en terme de fréquence, par le biais du principe de densité.

As always, it is good practice to consider first the simple and more mechanical view that social structure affects linguistic output through changes in the frequency of interaction (Labov, 2001a: 506).

Nous rejoignons le point de vue de Labov (2001a) en soulignant néanmoins que l'effet de la fréquence n'est pas indifférent au contexte social de l'interaction. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'il nous paraît central de vérifier, dans des recherches ultérieures, une hypothèse que nous avons avancée : les usages de la maîtresse influenceraient seulement ceux des enfants qui interagissent verbalement avec elle et qui accordent de l'attention à ses propos. Ainsi, l'exposition passive, comme nous l'avons vu plus haut avec les travaux de Kuhl (2007) et Kuhl *et al.* (2003), ne permet d'apprendre ni sa langue, ni les différents usages sociolinguistiques. L'apprentissage ne peut s'effectuer que dans des situations d'interactions au cours desquelles l'attention des individus est engagée (*cf.* 4.2.1 du chapitre 2 de la deuxième partie).

Pour achever cette conclusion, nous souhaitons apporter une réflexion d'ordre plus général sur la variation sociolinguistique et les mécanismes de sa mise en œuvre dans le cours de l'interaction.

Selon nous, et comme nous l'avons déjà développé, la fréquence des variantes perçues lors des interactions dans l'environnement permet leur mémorisation et leur apprentissage. Ainsi, dès les premières phases de l'acquisition, les enfants apprennent les variantes produites dans leur milieu d'origine puisque ces dernières leur sont plus familières. Ces différences de familiarité avec les variantes entraînent donc, comme nous l'avons vu, des différences interindividuelles selon le milieu assez précoces, vers l'âge de 5 ans. En outre, ajoutons qu'une variante sera d'autant plus disponible qu'elle a été pratiquée en production et en réception, ce qui renforce à nouveau les variantes acquises dans l'environnement familial (Chevrot, 2001). À partir du moment où les instances de socialisation se multiplient (famille, école, activités extra-scolaires, etc.) et que les enfants entrent en contact avec une plus large variété de locuteurs, de nouvelles variantes vont être entendues et mémorisées. Cette nouvelle donne ajoute, à la connaissance linguistique, des variantes rares dans le milieu d'origine, les renforce et les rend plus disponibles. Précisons toutefois que, bien qu'un contact tardif avec des variantes rares dans l'environnement d'origine permette de les renforcer, l'âge d'acquisition pourrait être un facteur prégnant de leur sélection. En effet, les variantes acquises et pratiquées précocement pourraient avoir tendance à conserver une plus grande disponibilité tout au long de la vie du locuteur<sup>181</sup> (Chevrot, 2001).

Bien évidemment, cette vision de la fréquence n'est pas détachée de l'effet de l'interaction sociale. En effet, l'un de nos principaux résultats est la mise au jour de la façon dont l'interaction module l'effet de la fréquence. Seuls les individus qui interagissent souvent ensemble s'influencent du fait des relations qu'ils entretiennent. Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que l'exposition passive aux variantes n'est pas suffisante pour leur apprentissage. Il semblerait plutôt que l'impact de la fréquence sur les usages sociolinguistiques soit médiatisé par l'attention sociale que se portent les individus.

---

<sup>181</sup> La vision que nous proposons n'exclut pas l'idée que la sélection des variantes peut également résulter d'objectifs pragmatiques durant l'interaction ou d'une conscience de la valeur sociale des usages. Néanmoins, précocement, nous doutons que ces facteurs aient un impact prégnant.



# BIBLIOGRAPHIE

- Ågren, J. (1973). *Étude sur quelques liaisons facultatives dans le français de conversation radiophonique*. Uppsala: Uppsala University Press.
- Ahmad, M. (1993). *Vingt heures de français parlé: aspects phonétiques de la liaison*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Alexander, J. (2004). *Frequency, prosody, and French liaison: testing Bybee's hypothesis*. BA Dissertation, Boston University, Boston.
- Alles-Jardel, M., Bernard, V., Meyer, N. & Touzet, V. (1997). Analyse du langage d'enfants de maternelle selon le contexte et l'interlocuteur. *Calap*, 14, 11-37.
- Altmann, G. T. M. (2002). Statistical learning in infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99, (24), 15250-15251.
- Altmann, J. (1974). Observational study of behavior: sampling methods. *Behaviour*, 49, (3), 227-267.
- Armstrong, N. (1996). Variable deletion of French /l/: linguistic, social and stylistic factors. *Journal of French Language Studies*, 6, (1), 1-21.
- Armstrong, N. (2001). *Social and stylistic variation in spoken French: a comparative approach*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Ashby, W. (1981). French liaison as a sociolinguistic phenomenon. In Cressey, W. W. & Napoli, D. J. (Eds.), *Linguistics Symposium on Romance Languages (9th)* (pp.46-57). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Ashby, W. (1988). Français du Canada/français de France: divergence et convergence. *The French Review*, 61, (5), 693-702.
- Asher, S. R., Singleton, L. C., Tinsley, B. R. & Hymel, S. (1979). A reliable sociometric measure for preschool children. *Developmental Psychology*, 15, (4), 443-444.
- Aslin, R. N., Saffran, J. R. & Newport, E. L. (1999). Statistical learning in linguistic and nonlinguistic domains. In MacWhinney, B. (Ed.), *The Emergence of Language* (pp.359-380). Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baeten, L. (2003). *Patou la mêle-tout*. Namur: Mijade.
- Bannard, C. & Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language learning: the effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological Science*, 19, (3), 241-248.
- Barbu, S. (2000). *Les relations sociales entre enfants à l'école maternelle: bases comportementales et langagières*. Thèse de doctorat, Université de Rennes 1, Rennes.

- Barbu, S. (2003). Stability and flexibility in preschoolers' social networks: a dynamic analysis of socially directed behavior allocation. *Journal of Comparative Psychology*, 117, (4), 429-439.
- Barlow, M. & Kemmer, S. (2000). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications.
- Basset, B. (2000). *La liaison à 3, 7 et 11 ans: description et acquisition*. Mémoire de maîtrise, Université Stendhal, Grenoble.
- Bates, E. & Goodman, J. C. (1997). On the inseparability of grammar and the lexicon: evidence from acquisition, aphasia and real-time processing. *Language and Cognitive Processes*, 12, (5 & 6), 507-584.
- Bayley, R. (2002). The quantitative paradigm. In Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp.117-141). Malden, Oxford: Blackwell.
- Beaufils, B. (1996). *Statistiques appliquées à la psychologie - Tome 1 - Statistiques descriptives*. Rosny: Bréal.
- Beaulieu, L. & Cichocki, W. (2002). Le concept de réseau social dans une communauté acadienne rurale. *Canadian Journal of Linguistics*, 47, (3-4), 123-150.
- Behrens, H. (2006). The input-output relationship in first language acquisition. *Language and Cognitive Processes*, 21, (1/2/3), 2-24.
- Bickerton, D. (1971). Inherent variability and variable rules. *Foundations of Language*, 7, 457-492.
- Biichlé, L. (2007). *Langues et parcours d'intégration d'immigrés maghrébins en France*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Biichlé, L. & Abouzaïd, M. (à paraître). Ainsi meurt la "communauté linguistique". *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*.
- Blanc, M. & Biggs, P. (1971). L'enquête socio-linguistique sur le français parlé à Orléans. *Le français dans le monde*, 85, 16-25.
- Blanche-Benveniste, C. (1997a). *Approches de la langue parlée en français*. Gap, Paris: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C. (1997b). La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue Française*, 115, 19-29.
- Blanche-Benveniste, C. (2003). L'oral des adultes parodié par les enfants. *L'École Valdôtaine*, 59, 7-14.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: G. Allen and Unwin.
- Bloomfield, L. (1970). *Le Langage*. Paris: Payot.
- Boë, L.-J. & Tubach, J.-P. (1992). *"De A à Zut": dictionnaire phonétique du français parlé*. Grenoble: Ellug.
- Bohnacker, U. (2007). The role of input frequency in article acquisition in early child Swedish. In Gülzow, I. & Gagarina, N. (Eds.), *Frequency effects in language acquisition: defining the limits of frequency as an explanatory concept* (pp.51-82). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Booij, G. & De Jong, D. (1987). The domain of liaison: theories and data. *Linguistics*, 25, (5), 1005-1025.

- Bornstein, M. H. & Haynes, O. M. (1998). Vocabulary competence in early childhood: measurement, latent construct, and predictive validity. *Child Development*, 69, (3), 654-671.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M. & Painter, K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: a multivariate model. *Journal of Child Language*, 25, (2), 367-393.
- Bourciez, É. & Bourciez, J. (2006). *Phonétique française: étude historique*. Paris: Klincksieck.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Bourdieu, P. (1983). Vous avez dit "populaire"? *L'usage de la parole, Actes de la recherche en sciences sociales*, 46, 98-105.
- Britain, D. & Matsumoto, K. (2005). Language, communities, networks and practices. In Ball, M. J. (Ed.), *Clinical Sociolinguistics* (pp.3-14). Oxford: Blackwell.
- Bukowski, W. M. & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: issues in theory, measurement, and outcome. In Berndt, T. J. & Ladd, G. W. (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.15-45). New-York: Wiley.
- Bukowski, W. M. & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: a longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20, (5), 941-952.
- Buson, L. (2008). Influence du milieu social et du réseau de pairs sur les représentations de la variation diaphasique chez des enfants préadolescents français. In Loiseau, M., Abouzaïd, M., Buson, L., Cavalla, C., Djaroun, A., Dugua, C., Ghimenton, A., Goossens, V., Lebarbé, T., Nardy, A., Rinck, F. & Surcouf, C. (Eds.), *Autour des langues et du langage: perspective pluridisciplinaire. Papiers sélectionnés du Colloque International des Étudiants Chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique* (pp.275-282). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Bybee, J. L. (2000). The phonology of the lexicon: evidence from lexical diffusion. In Barlow, M. & Kemmer, S. (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.65-85). Stanford: CSLI Publications.
- Bybee, J. L. (2001). Frequency effects on French liaison. In Bybee, J. L. & Hopper, P. (Eds.), *Frequency and the emergence of linguistic structure* (pp.337-359). Philadelphia: John Benjamins.
- Bybee, J. L. (2002). Phonological evidence for exemplar storage of multiword sequences. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, (2), 215-222.
- Bybee, J. L. (2003). *Phonology and language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bybee, J. L. (2005). La liaison: effets de fréquence et constructions. *Langages*, 158, 24-37.
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E. & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, (6), 843-873.
- Cannard, C., Bonthoux, F., Blaye, A., Scheuner, A.-C. & Trinquart, J. (2006). BD 21: normes sur l'identification de 274 images d'objets et leur mise en relation chez l'enfant français de 3 à 8 ans. *L'Année Psychologique*, 106, (3), 375-396.

- Caron, J., Vitaro, F. & Buisson, J. (1994). La stabilité du statut sociométrique dans deux contextes sociaux différents. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 26, (1), 21-40.
- Carpenter, M., Nagell, K. & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63, (4), 1-143.
- Carrera-Sabaté, J. (2002). Approche de la variation phonétique dans la ville de Lleida à partir de l'observation de ses habitants et des émissions télévisées locales. *Marges Linguistiques*, 3, 201-214.
- Carrow-Woolfolk, E. (1995). *Oral and Written Language Scales*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Cartron, A. & Winnykamen, F. (2004). *Les relations sociales chez l'enfant: genèse, développement, fonctions*. Paris: Armand Colin.
- Cedergren, H. J. & Sankoff, D. (1974). Variable rules: performance as a statistical reflection of competence. *Language*, 50, (2), 333-355.
- Chabanal, D. (2001). L'acquisition de phonèmes variables: influences orthographique et sociolectale. *Travaux de Didactique de FLE*, 45, 87-96.
- Chabanal, D. (2003). *Un aspect de l'acquisition du français oral: la variation socio-phonétique chez l'enfant francophone*. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry, Montpellier.
- Chabanal, D. (2004). *Production des variables sociolinguistiques /l/ et /R/ chez l'enfant francophone*. Consulté le 1er décembre 2004. <http://www.lpl.univ-aix.fr/jep-taln04/proceed/actes/jep2004/Chabanal.pdf>
- Chambers, J. K. (1992). Dialect acquisition. *Language*, 68, (4), 673-705.
- Chambers, J. K. (2003). *Sociolinguistic theory*. Oxford: Blackwell.
- Chambers, J. K. & Trudgill, P. (1980). *Dialectology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chatellain, L. (2003). " Je suis bien après y faire ce TER ": une enquête sociolinguistique en milieu ouvrier dans la Vallée de l'Arve. Mémoire de maîtrise, Université Stendhal, Grenoble.
- Chenu, F. & Jisa, H. (2005). Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français. *Lidil*, 31, 85-100.
- Cherry, L. (1975). The preschool teacher-child dyad: sex differences in verbal interaction. *Child Development*, 46, (2), 532-535.
- Cherry, L. & Lewis, M. (1976). Mothers and two-year-olds: a study of sex-differentiated aspects of verbal interaction. *Developmental Psychology*, 12, (4), 278-282.
- Cheshire, J. (1982a). Linguistic variation and social function. In Romaine, S. (Ed.), *Sociolinguistic variation in speech communities* (pp.153-166). London: Edward Arnold.
- Cheshire, J. (1982b). *Variation in an English dialect: a sociolinguistic study*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Cheshire, J. (2002). Sex and gender in variationist research. In Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp.423-443). Malden, Oxford: Blackwell.
- Chesterfield, K. B., Chesterfield, R. A. & Chavez, R. (1982). Peer interaction, language proficiency, and language preference in bilingual preschool classrooms. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 4, 467-486.
- Chevrot, J.-P. (1986). *La chute du phonème "R" dans le lexique d'un groupe d'enfants*. DEA de Phonétique, Université Stendhal, Grenoble.
- 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. (1994). La variation phonétique: un point de vue cognitif. *Langage et Société*, 70, 5-33.
- Chevrot, J.-P. (1996). Prononciation et situations de lecture: données sociolinguistiques, approches expérimentales, modèles psycholinguistiques. *Lidil*, 13, 127-158.
- Chevrot, J.-P. (1998). Acquisition phonologique tardive et apprentissage de la lecture-écriture. *Travaux de l'Institut de Phonétique de Strasbourg*, 28, 19-37.
- Chevrot, J.-P. (2001). *Variation phonétique, développement, orthographe*. Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université Stendhal, Grenoble.
- Chevrot, J.-P., Beaud, L. & Varga, R. (2000a). Developmental data on a French sociolinguistic variable: the word-final post-consonantal /R/. *Language Variation and Change*, 12, (3), 295-319.
- Chevrot, J.-P., Beaud, L. & Varga, R. (2000b). L'apprentissage des unités phonologiques verbales: l'exemple du /R/ post-consonantique final en français. *Linx*, 42, 89-100.
- Chevrot, J.-P., Chabanal, D. & Dugua, C. (2007a). Pour un modèle de l'acquisition des liaisons basé sur l'usage: trois études de cas. *Journal of French Language Studies*, 17, (1), 103-128.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (2005a). Liaison et formation des mots en français: un scénario développemental. *Langages*, 158, 38-52.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C. & Fayol, M. (sous presse). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: a usage based account. *Journal of Child Language*.
- Chevrot, J.-P. & Fayol, M. (2000). L'acquisition de la liaison: enjeux théoriques, premiers résultats, perspectives. *Lidil*, 22, 11-30.
- Chevrot, J.-P., Fayol, M. & Laks, B. (2005b). La liaison: de la phonologie à la cognition. *Langages*, 158, 3-7.
- Chevrot, J.-P. & Malderez, I. (1999). L'effet Buben: de la linguistique diachronique à l'approche cognitive (et retour). *Langue Française*, 124, 104-125.
- Chevrot, J.-P., Nardy, A., Barbu, S. & Fayol, M. (2007b). Production et jugement des liaisons obligatoires chez des enfants tout-venant et des enfants atteints de troubles du langage: décalages développementaux et différences interindividuelles. *Rééducation Orthophonique - Parole(s): aspects perceptifs et moteurs*, 229, 199-220.

- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Chomsky, N. (1990). Sur la nature, l'utilisation et l'acquisition du langage. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, 19, 21-44.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row Publishers.
- Chomsky, N. & Halle, M. (1973). *Principes de phonologie générative*. Paris: Éditions du Seuil.
- Cohen, J. E. (1971). *Casual groups of monkeys and men: stochastic models of elemental social systems*. Cambridge: Harvard University Press.
- Content, A., Kearns, R. K. & Frauenfelder, U. H. (2001). Boundaries versus onsets in syllabic segmentation. *Journal of Memory and Language*, 45, (2), 177-199.
- Corentin, P. (1999). *Plouf!* Paris: L'école des loisirs.
- Coupland, N. (1980). Style-shifting in a Cardiff work-setting. *Language in Society*, 9, 1-12.
- Coupland, N. & Jaworski, A. (1997). *Sociolinguistics: a reader and coursebook*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Press.
- Coveney, A. (1997). L'approche variationniste et la description de la grammaire du français: le cas des interrogatives. *Langue Française*, 115, 88-100.
- Coveney, A. B. (1996). *Variability in spoken French: a sociolinguistic study of interrogation and negation*. Exeter: Elm Bank.
- Davidson, R. G. & Snow, C. E. (1996). Five-year-olds' interactions with fathers versus mothers. *First Language*, 16, 223-242.
- Davies, B. L. (2005). Communities of practice: legitimacy, membership and choice. *Leeds Working Papers in Linguistics and Phonetics*, 10, 1-21.
- De Houwer, A. (1990). *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Jong, D. (1988). *Sociolinguistic aspects of French liaison*. Ph.D. dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam.
- De Jong, D. (1991). La liaison à Orléans (France) et à Montréal (Québec). *Actes du XIIe Congrès International des Sciences Phonétiques* (pp.198-201). Aix-en Provence, France.
- De Jong, D. (1994). La sociophonologie de la liaison orléanaise. In Lyche, C. (Ed.), *French Generative Phonology: retrospective and perspectives* (pp.95-130). Salford: Association for French Language Studies in association with the European Studies Research Institute.
- De Jong, D., Poll, E. & Woudman, W. (1981). *La liaison: l'influence sociale et stylistique sur l'emploi de la liaison dans le français parlé à Tours*. Master's thesis, University of Groningen, Groningen.
- Degenne, A. & Forsé, M. (2004). *Les réseaux sociaux*. Paris: Armand Colin.
- Delattre, P. (1966). *Studies in French and comparative phonetics: selected papers in French and English*. The Hague, London, Paris: Mouton.
- Desrochers, R. (1994). Les liaisons dangereuses: le statut équivoque des erreurs de liaison. *Linguisticae Investigationes*, 18, (2), 243-284.

- Desrosières, A. & Thévenot, L. (1988). *Les catégories socioprofessionnelles*. Paris: La Découverte.
- Díaz-Campos, M. (2004). Acquisition of sociolinguistic variables in Spanish: do children acquire individual lexical forms or variable rules? In Face, T. (Ed.), *Laboratory approaches to Spanish phonology* (pp.221-236). Berlin: Mouton de Gruyter.
- 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). Somerville: Cascadilla Proceedings Project.
- Dickinson, D. K., St Pierre, R. B. & Pettengill, J. (2004). High-quality classrooms: a key ingredient to family literacy programs' support for children's literacy. In Wasik, B. (Ed.), (pp.137-154). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'introno, F. & Sosa, J. M. (1986). Elisión de la /d/ en el español de Caracas: aspectos sociolingüísticos e implicaciones teóricas. In Cedeño, R. N., Urdaneta, I. P. & Guitart, J. M. (Eds.), *Estudios sobre la Fonología del Español del Caribe* (pp.135-163). Caracas: Casa de Bello.
- Dittmar, N. (1983). Descriptive and explanatory power of rules in sociolinguistics. In Bain, B. (Ed.), *The Sociogenesis of Language and Human Conduct* (pp.225-255). New York: Plenum.
- Docherty, G., Foulkes, P., Tillotson, J. & Watt, D. (2006). On the scope of phonological learning: issues arising from socially-structured variation. In Goldstein, L., Whalen, D. H. & Best, C. T. (Eds.), *Laboratory Phonology 8* (pp.393-421). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Paradise, J. L., Feldman, H. M., Janosky, J. E., Pitcairn, D. N. & Kurlasky, M. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, (6), 1432-1443.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J.-B. & Mével, J.-P. [sous la direction de] (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.
- Dugua, C. (2002). *Liaison et segmentation du lexique en français: vers un scénario développemental*. Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies, Université Stendhal, Grenoble.
- Dugua, C. (2006). *Liaison, segmentation lexicale et schémas syntaxiques entre 2 et 6 ans: un modèle développemental basé sur l'usage*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Dugua, C. & Nardy, A. (2003). Acquisition des liaisons et rattachement lexical de la consonne de liaison dans la formation du lexique en français. In Mouret, F., Raynal, C. & Tellier, M. (Eds.), *Actes du 8ème Atelier des Doctorants en Linguistique* (pp.55-61). Paris: Denis Diderot Université Paris 7.
- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines: American Guidance Service.

- Dunn, L. M. & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (3rd edition)*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Durand, J. & Lyche, C. (2008). French liaison in the light of corpus data. *Journal of French Language Studies*, 18, (1), 33-66.
- Durand, J., Lyche, C. & TARRIER, J.-M. (2007). *Quelles liaisons dans PFC?* Consulté le 17 mars 2008. [http://www.projet-pfc.net/?u\\_s=4&u\\_a=141&](http://www.projet-pfc.net/?u_s=4&u_a=141&)
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*. Paris: UNESCO.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Eckert, P. & McConnell-Ginet, S. (2003). *Language and gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Encrevé, P. (1983). La liaison sans enchaînement. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 46, 39-66.
- Encrevé, P. (1988). *La liaison avec et sans enchaînement*. Paris: Édition du Seuil.
- Ervin-Tripp, S. M. (1973). Children's sociolinguistic competence and dialect diversity. In Dil, A. S. (Ed.), *Language acquisition and communicative choice: essays by Susan M. Ervin-Tripp* (pp.262-301). Stanford: Stanford University Press.
- Espéret, E. (1990). L'acquisition différentielle du langage. In Reuchlin, M., Lautrey, J., Marendaz, C. & Ohlmann, T. (Eds.), *Cognition: l'individuel et l'universel* (pp.217-253). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fagot, B. I., Hagan, R., Leinbach, M. D. & Kronsberg, S. (1985). Differential reactions to assertive and communicative acts of toddler boys and girls. *Child Development*, 56, (6), 1499-1505.
- Fagot, B. I. & Patterson, G. R. (1969). An in vivo analysis of reinforcing contingencies for sex-role behaviors in the preschool child. *Developmental Psychology*, 1, (5), 563-568.
- Fantini, A. (1985). *Language acquisition of a bilingual child: a sociolinguistic perspective*. San Diego: College Hill Press.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ferrand, L. (2001). *Cognition et lecture: processus de base de la reconnaissance des mots écrits chez l'adulte*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Ferré, S. & Wauquier-Gravelines, S. (1999). The processing of phonological information by bilingual subjects: example of the acquisition of liaison in French. *XIVth International Congress of Phonetic Sciences* (pp.2197-2200). San Francisco.
- Fiser, J. & Aslin, R. N. (2002). Statistical learning of new visual feature combinations by infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 99, (24), 15822-15826.
- Fisher, J. L. (1958). Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word*, 14, (1), 47-56.
- Fougeron, C., Goldman, J.-P. & Frauenfelder, U. (2001). Liaison and schwa deletion in French: an effect of lexical frequency and competition? *Proceedings of the 7th*

- European Conference on Speech Communication and Technology, Eurospeech 2001* (pp.639-642). Aalborg, Danemark.
- Foulkes, P. (2006). Phonological variation: a global perspective. In Aarts, B. & McMahon, A. (Eds.), *The handbook of English linguistics* (pp.625-669). Malden: Blackwell.
- 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. (1999). Tracking the emergence of sociophonetic variation. *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences* (pp.1625-1628). University of California, Berkeley.
- Foulkes, P., Docherty, G. & Watt, D. (2001). The emergence of structured variation. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 73, 67-84.
- Foulkes, P., Docherty, G. & Watt, D. (2005). Phonological variation in child-directed speech. *Language*, 81, (1), 177-206.
- Gadet, F. (1989). *Le Français ordinaire*. Paris: Armand Colin.
- Gadet, F. (1997). La variation, plus qu'une écume. *Langue Française*, 115, 5-18.
- Gadet, F. (2003). *La variation sociale en français*. Gap, Paris: Ophrys.
- Gathercole, V. C. M. & Hoff, E. (2006). Input and the acquisition of language: three questions. In Hoff, E. & Shatz, M. (Eds.), *The handbook of language development* (pp.107-127). Oxford: Blackwell.
- George, S. W. & Krantz, M. (1981). The effects of preferred play partnership on communication adequacy. *The Journal of Psychology*, 109, 245-253.
- Ghimenton, A. (à paraître). *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.
- Giles, H. & Powesland, P. (1975). *Speech style and social evaluation*. London: Academic Press.
- Goldberg, A. E. (2003). Constructions: a new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences*, 7, (5), 219-224.
- Goldinger, S. D. (1997). Words and voices: perception and production in an episodic lexicon. In Johnson, K. & Mullenix, J. (Eds.), *Talker variability in speech processing* (pp.33-66). San Diego: Academic Press.
- Golinkoff, R. M. & Ames, G. J. (1979). A comparison of fathers' and mothers' speech with their young children. *Child Development*, 50, (1), 28-32.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gordon, P. (1998). The truth-value judgment task. In McDaniel, D., McKee, C. & Cairns, H. S. (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp.211-231). Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- Green, J. N. & Hintze, M.-A. (1990). Variation and change in French linking phenomena. In Green, J. N. & Ayres-Bennet, W. (Eds.), *Variation and Change in French: essays presented to Rebecca Posner on the occasion of her sixtieth birthday* (pp.61-88). London, New York: Routledge.

- Grossmann, F. (2006). Logiques sociales et clivages culturels dans les lectures partagées. In Frier, C. (Ed.), *Passeurs de lecture: lire ensemble à la maison et à l'école* (pp.19-35). Paris: Éditions Retz.
- Gumperz, J. J. (1989). *Sociolinguistique interactionnelle: une approche interprétative*. Paris: Université de la Réunion & l'Harmattan.
- Hall, E. T. (1984). *Le langage silencieux*. Paris: Éditions du Seuil.
- Hart, B. & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe: the 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27, (1), 4-9.
- Hausberger, M. (2002). L'étourneau, génie de la communication? *Sciences Humaines, hors-série 35*, 24-25.
- Hinde, R. A., Easton, D. F., Meller, R. E. & Tamplin, A. (1983). Nature and determinants of preschooler's differential behavior to adults and peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 1, (1), 3-19.
- Hinde, R. A., Titmus, G., Easton, D. & Tamplin, A. (1985). Incidence of "friendship" and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development*, 56, 234-245.
- Hladik, E. & Edwards, H. (1984). A comparison of mother-father speech in the naturalistic home environment. *Journal of Psycholinguistic Research*, 13, (4), 321-332.
- 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). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, (5), 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, (1), 55-88.
- Hoff, E., Laursen, B. & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In Bornstein, M. H. (Ed.), *Handbook of parenting* (pp.231-252). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoff, E. & Naigles, L. (2002). How children use input to acquire a lexicon. *Child Development*, 73, (2), 418-433.
- Hoff-Ginsberg, E. (1992). How should frequency in input be measured? *First Language*, 12, 233-244.
- Hoff-Ginsberg, E. (1994). Influences of mother and child on maternal talkativeness. *Discourse Processes*, 18, 105-117.
- Hoff-Ginsberg, E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children's language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, 19, 603-630.
- Houston, S. (1969). A sociolinguistic consideration of the Black English of children in Northern Florida. *Language*, 45, 599-607.
- Howard, M. (2006). Morpho-phonetic variation in the spoken French media: a comparison of three sociolinguistic variables. *Estudios de Sociolinguística*, 7, (1), 1-29.

- Howell, D. C. (1998). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M. & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, (2), 236-248.
- Huttenlocher, J., Levine, S. & Vevea, J. (1998). Environmental input and cognitive growth: a study using time-period comparisons. *Child Development*, 69, (4), 1012-1029.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E. & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, (3), 337-374.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Waterfall, H. R., Vevea, J. L. & Hedges, L. V. (2007). The varieties of speech to young children. *Developmental Psychology*, 43, (5), 1062-1083.
- Hymel, S. (1983). Preschool children's peer relations: issues in sociometric assessment. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, (3), 237-261.
- Ingram, J., Pittam, J. & Newman, D. (1985). Developmental and sociolinguistic variation in the speech of Brisbane schoolchildren. *Australian Journal of Linguistics*, 5, (2), 233-246.
- Insee (2008). *Femmes et hommes: regards sur la parité*. Paris: La documentation française.
- Insee & Dares (2003). *Nomenclature des professions et catégories professionnelles des emplois salariés d'entreprise PCS - ESE 2003*. Consulté le 17 décembre 2004. [http://www.insee.fr/fr/nom\\_def\\_met/nomenclatures/pcs/pages/Brochure\\_PCS\\_ESE\\_2003.pdf](http://www.insee.fr/fr/nom_def_met/nomenclatures/pcs/pages/Brochure_PCS_ESE_2003.pdf)
- Ito, T. (1989). Linguistic variation and friendship networks: a study in the Japanese language. *Language Sciences*, 11, (2), 177-195.
- Jaffré, J.-P. (2004). La littéracie: histoire d'un mot, effet d'un concept. In Barré-De-Miniac, C., Brissaud, C. & Rispail, M. (Eds.), *La littéracie: conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture* (pp.21-41). Paris: L'Harmattan.
- Johnson, J. (2003). *Phonetic differences in child-directed speech to opposite sex twins*. BSc dissertation, University of Newcastle, Newcastle.
- Johnson, K. (1997). Speech perception without speaker normalization. In Johnson, K. & Mullenix, J. (Eds.), *Talker variability in speech processing* (pp.145-166). San Diego: Academic Press.
- Johnson, K. & Mullenix, J. W. (1997). Complex representations used in speech processing: overview of the book. In Johnson, K. & Mullenix, J. (Eds.), *Talker variability in speech processing* (pp.1-8). San Diego: Academic Press.
- Judd, C. M., McClelland, G. H. & Culhane, S. E. (1995). Data analysis: continuing issues in the everyday analysis of psychological data. *Annual Review of Psychology*, 46, 433-465.
- Juilland, A., Brodin, D. & Davidovitch, C. (1970). *Frequency dictionary of French words*. The Hague: Mouton.
- Juilland, A. & Chang-Rodríguez, E. (1964). *Frequency dictionary of Spanish words*. The Hague: Mouton and Company.

- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science*. Cambridge, London: MIT Press.
- Kay, P. (1978). Variable rules, community, grammar and linguistic change. In Sankoff, D. (Ed.), *Linguistic variation: models and methods* (pp.71-82). New-York: Academic Press.
- Kay, P. & McDaniel, C. K. (1979). On the logic of variable rules. *Language in Society*, 8, 151-187.
- Kay, P. & McDaniel, C. K. (1981). On the meaning of variable rules. *Language in Society*, 10, 251-258.
- Kemmer, S. & Barlow, M. (2000). Introduction: a usage-based conception of language. In Barlow, M. & Kemmer, S. (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.vii-xxviii). Stanford: CSLI Publications.
- Kemmer, S. & Israel, M. (1994). Variation and the usage-based model. In Beals, K., Denton, J. & Knippen, R. (Eds.), *CLS 30: Papers from the 30th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp.165-179). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Kernan, C. M. (1969). *Language behavior in a Black urban community. Monographs of the Language-Behavior Research Laboratory, n°2*. Berkeley: University of California.
- Kerswill, P. (1996). Children, adolescents, and language change. *Language Variation and Change*, 8, (2), 177-202.
- Kerswill, P. & Williams, A. (2000a). Creating a new town koine: children and language change in Milton Keynes. *Language in Society*, 29, (1), 65-115.
- Kerswill, P. & Williams, A. (2000b). Mobility and social class in dialect levelling: evidence from new and old towns in England. In Mattheier, K. (Ed.), *Dialect and migration in a changing Europe* (pp.1-13). Frankfurt: Peter Lang.
- Knecht, P. (1997). Langue standard. In Moreau, M.-L. (Ed.), *Sociolinguistique: concepts de base* (pp.194-198). Sprimont: Mardaga.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, 10, (1), 110-120.
- Kuhl, P. K., Tsao, F.-M. & Liu, H.-M. (2003). Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *PNAS*, 100, (15), 9096-9101.
- 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). Champaign: National Council of Teachers of English.
- Labov, W. (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1969). Contraction, deletion, and inherent variability of the English copula. *Language*, 45, (4), 715-762.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: Éditions de Minuit.
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire: la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Paris: Éditions de Minuit.

- Labov, W. (1989). The child as linguistic historian. *Language Variation and Change*, 1, 85-97.
- Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2, 205-254.
- Labov, W. (1994). *Principles of linguistic change, vol. 1: internal factors*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Labov, W. (2001a). *Principles of linguistic change, vol. 2: social factors*. Oxford: Blackwell.
- Labov, W. (2001b). Qu'est-ce qu'un fait linguistique ? *Marges linguistiques*, 1, 1-44.
- Labov, W. (2004). *Some observations on the foundation of Linguistics*. Consulté le 8 février 2007. <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/Foundations.html>
- Labov, W. (2006). *The social stratification of English in New York City*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labov, W., Cohen, P., Robins, C. & Lewis, J. (1968). *A study of the non-standard English of Negro and Puerto Rican speakers in New-York City. Final report, OE-6-10-059*. New York: Columbia University.
- Ladegaard, H. J. & Bleses, D. (2003). Gender differences in young children's speech: the acquisition of sociolinguistic competence. *International Journal of Applied Linguistics*, 13, (2), 222-233.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots*. Bruxelles: Mardaga.
- 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.
- Laks, B. (1980). *Différenciation linguistique et différenciation sociale: quelques problèmes de sociolinguistique française*. Thèse de 3ème cycle de linguistique, Université de Paris VIII - Vincennes, Paris.
- Lambert, P. (2005). *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d'un lycée professionnel: une approche sociolinguistique ethnographique*. Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar, vol 1: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (2000). A dynamic usage-based model. In Barlow, M. & Kemmer, S. (Eds.), *Usage-based models of language* (pp.1-63). Stanford: CSLI Publications.
- Langendoen, D. T. (1970). *Essentials of English grammar*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Langlard, H. (1928). *La liaison dans le français*. Paris: Librairie Ancienne Édouard Champion.
- Lanza, E. (1992). Can bilingual two-year-olds code switch? *Journal of Child Language*, 19, (3), 633-658.
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. New-York: Oxford University Press.
- Lavandera, B. R. (1978). Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society*, 7, 171-182.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laveault, D. & Grégoire, J. (2002). *Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Le Camus, J. (1985). *Les relations et les interactions du jeune enfant: étude ethnopsychologique de son développement*. Paris: ESF.
- Le Normand, M.-T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers developmental and biosocial aspects by developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22, (1), 47-58.
- Le Page, R. B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leaper, C., Anderson, K. J. & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parent's talk to their children: a meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34, (1), 3-27.
- Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Léon, P. (1971). *Essais de phonostylistique*. Paris, Bruxelles, Montréal: Didier.
- Léon, P. (non publié). *Variation situationnelle et indexation sociale: rôle des syncopes phonématiques et de l'accent*.
- Léon, P. & Tennant, J. (1988). Observations sur les variations morphématiques et phonématiques dans "Apostrophes". *Working Papers of the Speech and Voice Society/Société Voix et Parole*, 9, 20-47.
- Lippé, S., Sauerwein, H. C. & Lassonde, M. (2004). Neuropsychologie de l'enfant épileptique. In Nolin, P. & Laurent, J.-P. (Eds.), *Neuropsychologie: cognition et développement de l'enfant*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lucci, V. (1983). *Étude phonétique du français contemporain à travers la variation situationnelle*. Grenoble: Publications de l'Université des Langues et Lettres de Grenoble.
- Mac Grew, W. C. (1972). *An ethological study of children's behavior*. New York: Academic Press.
- Macaulay, R. K. S. (1977). *Language, social class, and education: a Glasgow study*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MacWhinney, B. (1999). *The emergence of language*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney, B. (2004). A multiple process solution to the logical problem of language acquisition. *Journal of Child Language*, 31, (4), 883-914.
- Malécot, A. (1975). French liaison as a function of grammatical, phonetic and paralinguistic variables. *Phonetica*, 32, 161-179.
- Malosse, S. (1996). *Les liaisons z'en cours particuliers: étude de cas*. Mémoire de maîtrise, Université Stendhal, Grenoble.
- Marcellesi, J.-B. & Gardin, B. (1974). *Introduction à la sociolinguistique: la linguistique sociale*. Paris: Larousse.

- Marín-Arrese, J. I. (2007). Dirk Geeraerts: cognitive sociolinguistics and the sociology of cognitive linguistics. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 5, 289-305.
- Markus, J., Mundy, P., Morales, M., Delgado, C. E. F. & Yale, M. (2000). Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development*, 9, (3), 302-315.
- Martin, N. (2005). *Réseaux sociaux et variations phonétiques*. Mémoire de master 1, Université Stendhal, Grenoble.
- Martin, N. (2006). *Usage enfantin des variantes vernaculaires au sein du réseau familial et amical: le cas d'un enfant de dix ans dans un village haut-savoyard*. Mémoire de master 2, Université Stendhal, Grenoble.
- Martin, N., Barbu, S. & Chevrot, J.-P. (soumis). Usage enfantin des traits sociolectaux au sein du réseau familial et amical: une étude de cas dans un village de Haute-Savoie.
- 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.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., Burchinal, M., Early, D. M. & Howes, C. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79, (3), 732-749.
- Mattys, S. L. & Jusczyk, P. W. (2001). Do infants segment words or recurring continuous patterns? *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 27, (3), 644-655.
- Matychuk, P. (2005). The role of child-directed speech in language acquisition: a case study. *Language Sciences*, 27, (3), 301-379.
- McDaniel, D. & Cairns, H. S. (1998). Eliciting judgments of grammaticality and reference. In McDaniel, D., McKee, C. & Cairns, H. S. (Eds.), *Methods for assessing children's syntax* (pp.233-254). Cambridge Massachusetts: MIT Press.
- McDaniel, D. & Maxfield, T. L. (1992). The nature of the anti-c-command requirement: evidence from young children. *Linguistic Inquiry*, 23, (4), 667-671.
- McDonald, J. L. (2008). Grammaticality judgments in children: the role of age, working memory and phonological ability. *Journal of Child Language*, 35, (2), 247-268.
- McElhinny, B. (2003). Theorizing gender in sociolinguistics and linguistic anthropology. In Holmes, J. & Meyerhoff, M. (Eds.), *The handbook of language and gender* (pp.21-42). Malden: Blackwell.
- Menn, L. & Matthei, E. (1992). The "two-lexicon" account of child phonology: looking back, looking ahead. In Ferguson, C. A., Menn, L. & Stoel-Gammaon, C. (Eds.), *Phonological development: models, research, implications* (pp.211-247). Timonium, Matyland: York-Press.
- Méradi, O. & Grégoire, G. (2001). *Les liaisons phonétiques au sein d'une famille*. Mémoire de maîtrise, Université Stendhal, Grenoble.
- Meyerhoff, M. (2002). Communities of practice. In Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp.526-548). Malden, Oxford: Blackwell.
- Milroy, L. (1987). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.

- 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). Oxford: Blackwell.
- Milroy, L. & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics: method and interpretation*. Oxford: Blackwell.
- Moisset, C. (2000). *Variable liaison in Parisian French*. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de Praxématique*, 39, 45-75.
- Monjauze, C., Hommet, C., Khomsi, A. & Tuller, L. (2007). Troubles du langage et séquelles linguistiques dans l'épilepsie partielle rolandique. *Psychologie Française*, 52, (1), 107-122.
- Moreno, J. L. (1970). *Fondements de la sociométrie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Morin, Y.-C. & Kaye, J. (1982). The syntactic bases for liaison. *Journal of Linguistics*, 18, (2), 291-330.
- Mucchielli, R. (1973). *Organigrammes et sociogrammes*. Paris: ESF.
- Naigles, L. & Hoff-Ginsberg, E. (1998). Why are some verbs learned before others? *Journal of Child Language*, 25, (1), 95-120.
- Nardy, A. (2002). *L'acquisition de la liaison: production, jugement et environnement langagier*. Mémoire de maîtrise, Université Stendhal, Grenoble.
- Nardy, A. & Barbu, S. (2006). Production and judgment in childhood: the case of liaisons in French. In Hinskens, F. (Ed.), *Language Variation – European Perspectives. Selected papers from the Third International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 3)* (pp.143-152). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Nardy, A. & Martin, N. (2008). Usages langagiers enfantins et variables sociolinguistiques: convergences microsociologiques et stratification macrosociologique. In Loiseau, M., Abouzaïd, M., Buson, L., Cavalla, C., Djaroun, A., Dugua, C., Ghimenton, A., Goossens, V., Lebarbé, T., Nardy, A., Rinck, F. & Surcouf, C. (Eds.), *Autour des langues et du langage: perspective pluridisciplinaire. Papiers sélectionnés du Colloque International des Étudiants Chercheurs en Didactique des Langues et en Linguistique* (pp.299-306). Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Newcomb, A. F. & Bukowski, W. M. (1984). A longitudinal study of the utility of social preference and social impact sociometric classification schemes. *Child Development*, 55, (4), 1434-1447.
- Nguyen, N. (2005). Perception de la parole. In Nguyen, N., Wauquier-Gravelines, S. & Durand, J. (Eds.), *Phonétique et phonologie: forme et substance* (pp.425-447). Paris: Hermès & Lavoisier.
- Nisard, C. (1872). *Étude sur le langage populaire ou patois de Paris et de sa banlieue*. Paris: Librairie A. Franck.
- Nyrop, K. R. (1963). *Manuel de phonétique du français parlé*. Copenhague: Glydendalske Boghandel, Nordisk Forlag.

- 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). Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Pacton, S., Perruchet, P., Fayol, M. & Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: the case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology: General*, 130, (3), 401-426.
- Pagliano, C. & Laks, B. (2005). Problématiques de la liaison dans l'analyse d'un corpus de français oral actuel. *Colloque français fondamental, corpus oraux, contenus d'enseignement: 50 ans de travaux et d'enjeux*. Lyon.
- Pan, B., Feldman, H. M. & Snow, C. E. (1993). *Parental speech to low-risk and at-risk children*. Manuscrit non publié.
- Pancsofar, N. & Vernon-Feagans, L. (2006). Mother and father language input to young children: contributions to later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, (6), 571-587.
- Papousek, M., Papousek, H. & Haekel, M. (1987). Didactic adjustments in fathers' and mothers' speech to their three-month-old infants. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, (5), 491-516.
- Parlebas, P. (1992). *Sociométrie, réseaux et communication*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Patterson, J. L. (1992). *The development of sociolinguistic phonological variation patterns for (ing) in young children*. Ph.D. dissertation, University of New Mexico, Albuquerque.
- Pepperberg, I. M., Naughton, J. R. & Banta, P. A. (1998). Allospecific vocal learning by grey parrots (*Psittacus erithacus*): a failure of videotaped instruction under certain conditions. *Behavioural Processes*, 42, (2-3), 139-158.
- Perruchet, P. & Pacton, S. (2006). Implicit learning and statistical learning: one phenomenon, two approaches. *Trends in Cognitive Sciences*, 10, (5), 233-238.
- Perry, M., Church, R. B. & Goldin-Meadow, S. (1988). Transitional knowledge in the acquisition of concepts. *Cognitive Development*, 3, (4), 359-400.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2007). *Classroom Assessment Scoring System - CLASS*. Baltimore: Brooks.
- Pierrehumbert, J. (2001). Exemplar dynamics: word frequency, lenition, and contrast. In Bybee, J. & Hopper, P. (Eds.), *Frequency effects and the emergence of linguistic structure* (pp.137-157). Amsterdam: John Benjamins.
- Pierrehumbert, J. (2002). Word-specific phonetics. In Warner, N. & Gussenhoven, C. (Eds.), *Laboratory Phonology VII* (pp.101-139). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pierrehumbert, J. (2003). Phonetic diversity, statistical learning, and acquisition of phonology. *Language and Speech*, 46, (2-3), 115-154.
- Pine, J. M. (1994). The language of primary caregivers. In Gallaway, C. & Richards, B. J. (Eds.), *Input and interaction in language acquisition* (pp.15-37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pine, J. M. & Lieven, E. (1993). Reanalysing rote-learned phrases: individual differences in the transition to multi word speech. *Journal of Child Language*, 20, (3), 551-571.

- Pine, J. M. & Lieven, E. (1997). Slot and frame patterns in the development of the determiner category. *Applied Psycholinguistics*, 18, (2), 123-138.
- Plug, L. (2005). Phonetic reduction and categorisation in exemplar-based representation: observations on a Dutch discourse marker. *Proceedings of ConSOLE XIII*. Leiden.
- Plunkett, K. (1995). Connectionist approaches to language acquisition. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.), *The handbook of child language* (pp.36-71). Oxford: Blackwell.
- Poirier, C., Henry, L., Mathelier, M., Lumineau, S., Cousillas, H. & Hausberger, M. (2004). Direct social contacts override auditory information in the song-learning process in starlings (*sturnus vulgaris*). *Journal of Comparative Psychology*, 118, (2), 179-193.
- 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). London: Edward Arnold.
- Rey-Debove, J. & Rey, A. [sous la direction de] (2006). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris: Dictionnaire Le Robert.
- Roberts, J. (1994). *Acquisition of variable rules: (-t,d) deletion and (ing) production in preschool children*. Ph.D. dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Roberts, J. (1997a). Acquisition of variable rules: a study of (-t, d) deletion in preschool children. *Journal of Child Language*, 24, (2), 351-372.
- Roberts, J. (1997b). Hitting a moving target: acquisition of sound change in progress by Philadelphia children. *Language Variation and Change*, 9, (2), 249-266.
- Roberts, J. (2002). Child language variation. In Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (Eds.), *The handbook of language variation and change* (pp.333-348). Malden, Oxford: Blackwell.
- Romaine, S. (1981). The status of variable rules in sociolinguistic theory. *Journal of Linguistics*, 17, 93-119.
- Romaine, S. (1984). *The language of children and adolescents: the acquisition of communicative competence*. Oxford: Blackwell.
- Rondal, J. (1980). Fathers' and mothers' speech in early language development. *Journal of Child Language*, 7, (2), 353-369.
- Rousseau, P. & Sankoff, D. (1978). Advances in variable rules methodology. In Sankoff, D. (Ed.), *Linguistic variation: models and methods* (pp.55-70). New-York: Academic Press.
- Rowe, M. L. (2008). Child-directed speech: relation to socioeconomic status, knowledge of child development and child vocabulary skill. *Journal of Child Language*, 35, (1), 185-205.
- Rowe, M. L., Coker, D. & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13, (2), 278-291.
- Rowland, C. F., Pine, J. M., Lieven, E. & Theakston, A. L. (2003). Determinants of acquisition order in wh-questions: re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*, 30, (3), 609-635.

- Russell, J. (1982). Networks and sociolinguistic variation in an African urban setting. In Romaine, S. (Ed.), *Sociolinguistic variation in speech communities* (pp.125-140). London: Edward Arnold.
- Sachs, J., Bard, B. & Johnson, M. L. (1981). Language learning with restricted input: case studies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistics*, 2, (1), 33-54.
- Saffran, J. R., Aslin, R. N. & Newport, E. L. (1996). Statistical learning by 8-month-old infants. *Science*, 274, 1926-1928.
- Saffran, J. R., Pollak, S. D. P., Seibel, R. L. & Shkolnik, A. (2007). Dog is a dog is a dog: infant rule learning is not specific to language. *Cognition*, 105, (3), 669-680.
- Sankoff, D. & Labov, W. (1979). On the uses of variable rules. *Language in Society*, 8, 189-222.
- Santos, A. J., Vaughn, B. E. & Bonnet, J. (2000). L'influence du réseau affiliatif sur la répartition de l'attention sociale chez l'enfant en groupe préscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI, (1), 17-34.
- Saxon, T. F. (1997). A longitudinal study of early mother-infant interaction and later language competence. *First Language*, 17, 271-281.
- Seidenberg, M. S. (1997). Language acquisition and use: learning and applying probabilistic constraints. *Science*, 275, 1599-1603.
- Seuren, P. A. M. (1982). Internal variability in competence. *Linguistische Berichte*, 77, 1-31.
- Slosberg-Andersen, E. (1990). *Speaking with style: the socio-linguistic skills of children*. London: Routledge.
- 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*, 19, (1), 63-99.
- Snodgrass, J. G. & Vanderwart, M. (1980). A standardized set of 260 pictures: norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 6, (2), 174-215.
- Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53, (2), 165-189.
- Snow, C. E. (1995). Issues in the study of input: finetuning, universality, individual and developmental differences and necessary causes. In Fletcher, P. & MacWhinney, B. (Eds.), *The handbook of child language* (pp.180-193). Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Sokal, R. R. & Rohlf, J. F. (1981). *Biometry: the principles and practice of statistics in biological research*. New York: W.H. Freeman and company.
- Strayer, F. F. & Gauthier, R. (1985). Concepts et méthodes. In Tremblay, R. E., Provost, M. A. & Strayer, F. F. (Eds.), *Éthologie et développement de l'enfant*. Paris: Stock/Laurence Pernoud.
- Strayer, F. F. & Trudel, M. (1985). L'éthologie sociale de l'enfant: choix des comportements, modes de relevés et démarches analytiques. *Comportements*, 3, 183-198.

- Tanz, C. (1987). Part II: Gender differences in the language of children. Introduction. In Philips, S. U., Steele, S. & Tanz, C. (Eds.), *Language, gender, and sex in comparative perspective* (pp.163-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Theakston, A. L., Lieven, E., Pine, J. M. & Rowland, C. F. (2001). The role of performance limitations in the acquisition of verb-argument structure. *Journal of Child Language*, 28, (1), 127-152.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris: Éditions Retz.
- Tomasello, M. (2006). Acquiring linguistic constructions. In Kuhn, D. & Siegler, R. S. (Eds.), *Handbook of child psychology: vol. 2. Cognition, perception, and language (6th edition)* (pp.255-298). New-York: 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*, 3, (2), 133-156.
- Tomasello, M. & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, (6), 1454-1463.
- Tomasello, M. & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.
- Trudgill, P. (1974). *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: 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). Rowley: Newbury House Publishers.
- Trudgill, P. (1997). The social differentiation of English in Norwich. In Coupland, N. & Jaworski, A. (Eds.), *Sociolinguistics: a reader and coursebook* (pp.179-184). Houndmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Press.
- Tuaillon, G. (1983). *Les régionalismes du français parlé à Vourey, village dauphinois*. Grenoble: Université des langues et lettres de Grenoble.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. In Tulving, E. & Donaldson, W. (Eds.), *Organization of memory* (pp.381-403). New-York: Academic Press.
- Uziel-Karl, S. & Budwig, N. (2007). The acquisition of non-agent subjects in child Hebrew: the role of input. In Gülzow, I. & Gagarina, N. (Eds.), *Frequency effects in language acquisition: defining the limits of frequency as an explanatory concept* (pp.117-144). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vallée, N. & Abbadeni, N. (2000). Glossaire de traits pour la description des unités phoniques. In Escudier, P. & Schwartz, J.-L. (Eds.), *La parole: des modèles cognitifs aux machines communicantes* (pp.399-406). Paris: Hermès.
- Van Hout, R. (1984). The need for a theory of choice in sociolinguistic. *Linguistische Berichte*, 90, 39-57.
- Vaughan Van Hecke, A., Mundy, P. C., Acra, F., Block, J. J., Delgado, C., Parlade, M. V., Meyer, J. A., Neal, A. R. & Pomares, Y. B. (2007). Infant joint Attention, temperament, and social competence in preschool children. *Child Development*, 78, (1), 53-69.

- Vitaro, F., Gagnon, C. & Tremblay, R. E. (1990). Predicting stable peer rejection from kindergarten to grade one. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19, (3), 257-264.
- Wauquier-Gravelines, S. (non publié). "Liaison enchaînée" in French: representational or processing deficit?
- Weinreich, U., Labov, W. & Herzog, M. I. (1968). Empirical foundations for a theory of language change. In Lehmann, W. P. & Malkiel, Y. (Eds.), *Directions for Historical Linguistics: a symposium* (pp.96-195). Austin: University of Texas Press.
- Weizman, Z. O. & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37, (2), 265-279.
- Williams, F. & Naremore, R. C. (1969). On the functional analysis of social class differences in modes of speech. *Speech Monographs*, 36, 77-102.
- Wioland, F. (1991). *Les sons du français*. Paris: Hachette.
- Wolfram, W. (1969). *A sociolinguistic description of Detroit Negro speech*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Wolfram, W. (1989). Structural variability in phonological development: final nasals in Vernacular Black English. In Fasold, R. W. & Schiffrin, D. (Eds.), *Language change and variation* (pp.301-332). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Youssef, V. (1991). Variation as a feature of language acquisition in the Trinidad context. *Language Variation and Change*, 3, 75-101.
- Zelazo, P. D., Frye, D. & Rapus, T. (1996). An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive Development*, 11, (1), 37-63.
- Zorman, M. (1999). Évaluation de la conscience phonologique et entraînement des capacités phonologiques en grande section de maternelle. *Rééducation Orthophonique*, 197, 139-157.



# ANNEXES

<b>ANNEXE 1</b> – Index des variables phonétiques citées	p. 416-425
<b>ANNEXE 2</b> – Fiche de saisie de la tâche de jugement d’acceptabilité sur les liaisons de l’étude transversale macrosociologique : Jeu 1	p. 426
<b>ANNEXE 3</b> – Fiche de saisie de la tâche de jugement d’acceptabilité sur les liaisons de l’étude transversale macrosociologique : Jeu 2	p. 427
<b>ANNEXE 4</b> – Questionnaire proposé à la maîtresse	p. 428-429
<b>ANNEXE 5</b> – Classification en milieux sociaux et jugements de la maîtresse	p. 430
<b>ANNEXE 6</b> – Nombre total d’occurrences recueillies pour chacune des trois variables sociolinguistiques du suivi longitudinal	p. 431
<b>ANNEXE 7</b> – Fréquences de proximité et "distance langage" au T1	p. 432
<b>ANNEXE 8</b> – Fréquences de proximité et "distance langage" au T2	p. 433
<b>ANNEXE 9</b> – Fréquences d’interactions verbales et "distance langage" au T1	p. 434
<b>ANNEXE 10</b> – Fréquences d’interactions verbales et "distance langage" au T2	p. 435
<b>ANNEXE 11</b> – Fiche de saisie de la tâche de jugement d’acceptabilité de l’étude longitudinale microsociologique	p. 436

**ANNEXE 1 : Index des variables phonétiques citées<sup>182</sup>**

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Chabanal (2001)	Français (France)	[1]	/R/ post-consonantique final	Réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>pauvre vieillard</i> [povʁ(ə)vjejaʁ]	Non-réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>pauv' vieillard</i> [povvjejaʁ]
		[2]	/l/ post-consonantique final	Réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>le spectacle de cirque</i> [ləspektakl(ə)dəsiʁk]	Non-réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>le spectac' de cirque</i> [ləspektakdəsiʁk]
Chabanal (2003)	Français (France)	[3]	liaison facultative	Réalisation de la consonne de liaison <i>c'est Tà toi</i> [setatwa]	Non-réalisation de la consonne de liaison <i>c'est Oà toi</i> [seatwa]
		[4]	/R/ post-consonantique final	Réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>livre</i> [livʁ]	Non-réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>liv'</i> [liv]
		[5]	/l/ post-consonantique final	Réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>cartable</i> [kaʁtabl]	Non-réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>cartab'</i> [kaʁtab]
		[6]	/l/ dans les pronoms clitiques <i>il</i> et <i>elle</i>	Réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>il mange</i> [ilmãʒ]	Non-réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>i' mange</i> [imãʒ]

<sup>182</sup> Merci à Mohamed Benrabah, professeur à l'UFR d'Études Anglophones de l'Université Stendhal (Grenoble 3) et Paul Foulkes, professeur à l'Université de York (Royaume-Uni), d'avoir vérifié nos transcriptions phonétiques de l'anglais. Je remercie aussi Nathalie Vallée, chargée de recherche au laboratoire GIPSA (Grenoble) et Christian Abry, professeur à l'UFR de Sciences du Langage de l'Université Stendhal (Grenoble 3) pour leurs "éclairages" phonétiques.

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Chabanal (2004)	Français (France)	[7]	/ʀ/ post-consonantique final	Réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>livre</i> [livʁ]	Non-réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>liv'</i> [liv]
		[8]	/l/ post-consonantique final	Réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>cartable</i> [kaʁtabl]	Non-réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>cartab'</i> [kaʁtab]
Chevrot (1991)	Français (France)	[9]	/ʀ/ post-consonantique final	Réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>fenêtre fermée</i> [fənɛtʁfɛʁme]	Non-réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>fenêt' fermée</i> [fənɛtʃɛʁme]
		[10]	/ʀ/ de <i>parce que</i>	Réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>parce que</i> [paʁsk(ə)]	Non-réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>pa'ce que</i> [pask(ə)]
Chevrot, Beaud & Varga (2000a ; 2000b)	Français (France)	[11]	/ʀ/ post-consonantique final	Réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>fenêtre fermée</i> [fənɛtʁfɛʁme]	Non-réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>fenêt' fermée</i> [fənɛtʃɛʁme]
Díaz-Campos (2004 ; 2005)	Espagnol (Vénézuéla)	[12]	/d/ intervocalique	Réalisation de la fricative dentale voisée [ð] <i>cantado</i> [kantáðo]	Non-réalisation de la fricative dentale voisée [ð] <i>canta'o</i> [kantáo]

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Docherty, Foulkes, Tillotson & Watt (2006)	Anglais (Newcastle upon Tyne, Angleterre)	[13]	(t)	- Entre deux voyelles en milieu de mot :	
				Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>water</i> [ˈwɔtə]	Réalisation de l'occlusive alvéolaire avec sonorisation ininterrompue [ɖ] <sup>183</sup> <i>water</i> [ˈwɔɖə]
				- En position pré-pausale en finale de mot :	
				Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>cat</i> [kæt]	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée pré-aspirée [ʰt] <i>cat</i> [kæʰt]
Fisher (1958)	Anglais (Boston, États-Unis)	[14]	-ing en finale de participe présent	Réalisation de l'occlusive nasale vélaire voisée [ŋ] <i>correcting</i> [kəˈrektɪŋ]	Réalisation de l'occlusive nasale alvéolaire voisée [n] <i>correcting</i> [kəˈrektɪn]

---

<sup>183</sup> Le tilde, présent sous le [ɖ], matérialise la voix craquée (*creaky voice*). « Les cordes vocales vibrent en restant accolées dans la région aryénoïdienne, c'est-à-dire qu'elles s'éloignent et s'accolent alors que les cartilages aryénoïdes qui maintiennent une des extrémités des cordes vocales restent accolés. Seule la partie ligamentaire, c'est-à-dire la plus antérieure, des cordes vocales vibre. Ce phénomène produit une impression auditive de craquements donnant une impression de voyelle ou de consonne plus grave » (Vallée & Abbadeni, 2000: 402).

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Foulkes, Docherty & Watt (2001) <sup>184</sup>	Anglais (Newcastle upon Tyne, Angleterre)	[15]	(t)	- Entre deux voyelles en milieu de mot :	
				Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>water</i> [ˈwɔtə]	Réalisation de l'occlusive alvéolaire avec sonorisation ininterrompue [ɖ] <i>water</i> [ˈwɔɖə]
				- Entre deux voyelles en finale de mot :	
				Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>get off</i> [ˈɡetɒf]	Réalisation de l'approximante alvéolaire voisée [ɹ] <i>get off</i> [ˈɡe.ɹɒf]
Foulkes, Docherty & Watt (2005)	Anglais (Newcastle upon Tyne, Angleterre)	[16]	(t)	- En position pré-pausale en finale de mot :	
				Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] ou de l'occlusive alvéolaire non voisée aspirée [tʰ] <i>cat</i> [kæt] ou <i>cat</i> [kæʰt]	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée pré-aspirée [tʰ] [kæʰt]
				- Entre deux voyelles en milieu de mot :	
Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>water</i> [ˈwɔtə]	Réalisation de l'occlusive alvéolaire avec sonorisation ininterrompue [ɖ] <i>water</i> [ˈwɔɖə]				
Ingram, Pittam & Newman (1985)	Anglais (Australie)	[17]	F for TH substitution	Réalisation de la fricative dentale non voisée [θ] <i>something</i> [ˈsʌmθɪŋ]	Réalisation de la fricative labio-dentale non voisée [f] <i>something</i> [ˈsʌmfɪŋ]
Johnson (2003)	Anglais (Tyneside, Angleterre)	[18]	(t)	- Devant une voyelle en finale de mot ou devant une pause :	
				Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>butter</i> [ˈbʌtə]	Réalisation de l'occlusive glottale non voisée [ʔ] <i>butter</i> [ˈbʌʔə]

<sup>184</sup> Pour plus de précisions sur les mesures acoustiques effectuées par les auteurs, voir Foulkes, Docherty & Watt (2001: 71-78) et Foulkes, Docherty & Watt (1999: 1625-1626).

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Labov (1964)	Anglais (New-York, États-Unis)	[19]	(th)	Réalisation de la fricative dentale non voisée [θ] <i>thing</i> [θɪŋ]	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>thing</i> [tɪŋ] Réalisation de l'affriquée dentale non voisée [tθ] <i>thing</i> [tθɪŋ]
		[20]	(r) post-consonantique final	Réalisation de l'approximante alvéolaire voisée [ɹ] <sup>185</sup> <i>card</i> [kɑɹd]	Non-réalisation de l'approximante alvéolaire voisée [ɹ] <i>card</i> [kɑ:d]
Labov (1989)	Anglais (Philadelphie, États-Unis)	[21]	(TD)	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] ou de l'occlusive alvéolaire voisée [d] <i>missed</i> [mɪst] <i>died</i> [daɪd]	Non-réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] ou de l'occlusive alvéolaire voisée [d] <i>missed</i> [mɪs] <i>died</i> [daɪ]

---

<sup>185</sup> Dans ses textes, Labov ne donne pas les caractéristiques articulatoires et acoustiques de la variante standard qu'il étudie. Nous avons donc choisi d'utiliser [ɹ] pour représenter la réalisation standard de la variable que l'auteur nomme (r) post-consonantique final.

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Macaulay (1977) <sup>186</sup>	Anglais (Glasgow, Écosse)	[22]	(i)	Réalisation de la voyelle antérieure fermée [ɪ] <i>risk</i> [ɹɪsk]	Réalisation de la voyelle postérieure semi-ouverte [ʌ] <i>risk</i> [ɹʌsk]
		[23]	(u)	Réalisation de la voyelle postérieure fermée [u] <i>book</i> [buk]	Réalisation de la voyelle centrale fermée arrondie [ʊ] <i>book</i> [bʊk]
		[24]	(a)	Réalisation de la voyelle antérieure semi-ouverte [æ] <i>hat</i> [hæt]	Réalisation de la voyelle postérieure fermée [ɑ] <i>hat</i> [hɑt]
		[25]	(au)	Réalisation de la diphtongue [aʊ] <i>down</i> [daʊn]	Réalisation de la diphtongue [əʊ] <i>down</i> [dəʊn]
		[26]	(gs)	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>butter</i> [ˈbʌtə]	Réalisation de l'occlusive glottale non voisée [ʔ] <i>butter</i> [ˈbʌʔə]
Martin (2005)	Français (France)	[27]	liaison facultative	Réalisation de la consonne de liaison <i>c'est Tà toi</i> [setatwa]	Non-réalisation de la consonne de liaison <i>c'est Oà toi</i> [seatwa]

<sup>186</sup> Par souci de clarté, nous avons simplifié la présentation des différentes nuances phonétiques des variantes considérées comme non standard par Macaulay. Pour plus de précisions, voir Macaulay (1977: 27-48).

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Martin (2006)	Français (France)	[28]	/E/ en finale de mots	Réalisation de la voyelle antérieure semi-fermée [e] <i>lait</i> [le]	Réalisation de la voyelle antérieure semi-ouverte [ɛ] <i>lait</i> [lɛ]
		[29]	liaison facultative	Réalisation de la consonne de liaison <i>c'est Tà toi</i> [setatwa]	Non-réalisation de la consonne de liaison <i>c'est Oà toi</i> [seatwa]
		[30]	/R/ post-consonantique final	Réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>livre</i> [livʁ]	Non-réalisation de la fricative uvulaire voisée [ʁ] <i>liv'</i> [liv]
		[31]	/l/ dans les pronoms clitiques <i>il(s)</i> et <i>elle(s)</i>	Réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>il mange</i> [ilmãʒ]	Non-réalisation de la latérale alvéolaire voisée [l] <i>i' mange</i> [imãʒ]
Martino (1982)	Anglais (Australie)	[32]	/θ/	Réalisation de la fricative dentale non voisée [θ] <i>something</i> [ˈsʌmθɪŋ]	Réalisation de la fricative labio-dentale non voisée [f] <i>something</i> [ˈsʌmfɪŋ]
Nardy (2002)	Français (France)	[33]	liaison facultative	Réalisation de la consonne de liaison <i>gros écureuil</i> [gʁozekyʁœj]	Non-réalisation de la consonne de liaison <i>gros écureuil</i> [gʁoekyʁœj]
Patterson (1992)	Anglais (Albuquerque, États-Unis)	[34]	(-ing)	Réalisation de l'occlusive nasale vélaire voisée [ŋ] <i>ring</i> [rɪŋ]	Réalisation de l'occlusive nasale alvéolaire voisée [n] <i>ring</i> [rɪn]
Reid (1978)	Anglais (Edinburgh, Écosse)	[35]	(t)	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>butter</i> [ˈbʌtə]	Réalisation de l'occlusive glottale non voisée [ʔ] <i>butter</i> [ˈbʌʔə]
		[36]	(ng) dans les suffixes en -ing	Réalisation de l'occlusive nasale vélaire voisée [ŋ] <i>correcting</i> [kəˈrektɪŋ]	Réalisation de l'occlusive nasale alvéolaire voisée [n] <i>correcting</i> [kəˈrektɪn]

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Roberts (1994)	Anglais (Philadelphie, États-Unis)	[37]	(-ing)	Réalisation de l'occlusive nasale vélaire voisée [ŋ]  <i>singing</i> [ˈsɪŋŋ]	Réalisation de l'occlusive nasale alvéolaire voisée [n]  <i>singing</i> [ˈsɪŋm]
		[38]	(-t, d)	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] ou de l'occlusive alvéolaire voisée [d]  <i>misséd</i> [mɪst] <i>died</i> [daɪd]	Non-réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] ou de l'occlusive alvéolaire voisée [d]  <i>misséd</i> [mɪs] <i>died</i> [daɪ]
Roberts (1997a)	Anglais (Philadelphie, États-Unis)	[39]	(-t, d)	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] ou de l'occlusive alvéolaire voisée [d]  <i>misséd</i> [mɪst] <i>died</i> [daɪd]	Non-réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] ou de l'occlusive alvéolaire voisée [d]  <i>misséd</i> [mɪs] <i>died</i> [daɪ]
Roberts (2002)	Anglais (Memphis, États-Unis)	[40]	(ay)	Réalisation de la diphtongue [aɪ]  <i>kite</i> [kaɪt]	Réalisation de la monophthongue [a:]  <i>kite</i> [ka:t]

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Romaine (1984) <sup>187</sup>	Anglais (Edinburgh, Écosse)	[41]	(gs)	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>butter</i> [ˈbʌtə]	Réalisation de l'occlusive glottale non voisée [ʔ] <i>butter</i> [ˈbʌʔə]
		[42]	(i)	Réalisation de la voyelle antérieure fermée [ɪ] <i>risk</i> [rɪsk]	Réalisation de la voyelle postérieure semi-ouverte [ʌ] <i>risk</i> [rʌsk]
		[43]	(au)	Réalisation de la diphtongue [aʊ] <i>down</i> [daʊn]	Réalisation de la diphtongue [əʊ] <i>down</i> [dəʊn]
		[44]	(th)	Réalisation de la fricative dentale non voisée [θ] <i>thing</i> [θɪŋ]	Réalisation de l'occlusive alvéolaire non voisée [t] <i>thing</i> [tɪŋ]
		[45]	(a)	Réalisation de la voyelle antérieure semi-ouverte [æ] <i>hat</i> [hæt]	Réalisation de la voyelle postérieure fermée [ɑ] <i>hat</i> [hɑt]
		[46]	(ing)	Réalisation de l'occlusive nasale vélaire voisée [ŋ] <i>correcting</i> [kəˈrektɪŋ]	Réalisation de l'occlusive nasale alvéolaire voisée [n] <i>correcting</i> [kəˈrektɪn]
Smith, Durham & Fortune (2007)	Anglais (Buckie, Écosse)	[47]	'hoose'	Réalisation de la diphtongue [ʌʊ] <i>outside</i> [ˈʌʊtsɪd]	Réalisation de la monophthongue [u:] <i>outside</i> [ˈu:tsɪd]
Trudgill (1975)	Anglais (Norwich, Angleterre)	[48]	(ng)	Réalisation de l'occlusive nasale vélaire voisée [ŋ] <i>walking</i> [ˈwɔkɪŋ]	Réalisation de l'occlusive nasale alvéolaire voisée [n] <i>walking</i> [ˈwɔkɪn]

<sup>187</sup> Romaine (1984) a étudié les mêmes variables que Macaulay (1977) : (gs), (au), (i) et (a). Elle précise que « Macaulay and I used somewhat different scoring procedures for these variables » (Romaine, 1984: 114) sans toutefois donner davantage d'explication.

Auteurs	Langue (lieu)	N°	Variable	Variante standard	Variante non standard
Wolfram (1969)	Anglais (Détroit, États-Unis)	[49]	Production des groupes consonantiques en finale de mot	Réalisation de la consonne finale du groupe consonantique <i>contact</i> [ˈkɒntækt]	Non-réalisation de la consonne finale du groupe consonantique <i>contact</i> [ˈkɒntæk]
Wolfram (1989)	Anglais (Washington, D.C., États- Unis)	[50]	Production des consonnes nasales finales	Réalisation de la consonne nasale finale <i>room</i> [ru:m]	Non-réalisation de la consonne nasale finale <i>room</i> [ru:]

**ANNEXE 2 – Fiche de saisie de la tâche de jugement d’acceptabilité sur les liaisons de l’étude transversale macrosociologique : Jeu 1**

			<b>SÉQUENCE 1</b>	↕	<b>SÉQUENCE 2</b>	↕
<b>LIAISONS OBLIGATOIRES</b>	<b>Liaison juste / Liaison fausse</b>	1	un N <sup>188</sup> ours		un Zours	
		2	un Navion		un Zavion	
		3	un Néléphant		un Zéléphant	
		4	deux Zours		deux Nours	
		5	deux Zavions		deux Navions	
		6	deux Zéléphants		deux Néléphants	
	<b>Liaison fausse / Liaison juste</b>	7	un Zarbre		un Narbre	
		8	un Zescargot		un Nescargot	
		9	un Zordinateur		un Nordinateur	
		10	deux Narbres		deux Zarbres	
		11	deux Nescargots		deux Zescargots	
		12	deux Nordinateurs		deux Zordinateurs	
<b>LIAISONS FACULTATIVES</b>	<b>Liaison réalisée / Liaison non réalisée</b>	13	petit Tours		petit Ø <sup>189</sup> ours	
		14	petit Tavion		petit Øavion	
		15	petit Téléphant		petit Øéléphant	
		16	gros Zours		gros Øours	
		17	gros Zavion		gros Øavion	
		18	gros Zéléphant		gros Øéléphant	
	<b>Liaison non réalisée / Liaison réalisée</b>	19	petit Øarbre		petit Tarbre	
		20	petit Øescargot		petit Tescargot	
		21	petit Øordinateur		petit Tordinateur	
		22	gros Øarbre		gros Zarbre	
		23	gros Øescargot		gros Zescargot	
		24	gros Øordinateur		gros Zordinateur	

<sup>188</sup> Les consonnes en majuscules indiquent la consonne de liaison réalisée.

<sup>189</sup> Ø indique la non-réalisation de la liaison.

**ANNEXE 3 – Fiche de saisie de la tâche de jugement d’acceptabilité sur les liaisons de l’étude transversale macrosociologique : Jeu 2**

			SÉQUENCE 1	↕	SÉQUENCE 2	↕
<b>LIAISONS OBLIGATOIRES</b>	<b>Liaison juste / Liaison fausse</b>	1*	un Narbre		un Zarbre	
		2*	un Nescargot		un Zescargot	
		3*	un Nordinateur		un Zordinateur	
		4*	deux Zarbres		deux Narbres	
		5*	deux Zescargots		deux Nescargots	
		6*	deux Zordinateurs		deux Nordinateurs	
	<b>Liaison fausse / Liaison juste</b>	7*	un Zours		un Nours	
		8*	un Zavion		un Navion	
		9*	un Zéléphant		un Néléphant	
		10*	deux Nours		deux Zours	
		11*	deux Navions		deux Zavions	
		12*	deux Néléphants		deux Zéléphants	
<b>LIAISONS FACULTATIVES</b>	<b>Liaison réalisée / Liaison non réalisée</b>	13*	petit Tarbre		petit Øarbre	
		14*	petit Tescargot		petit Øescargot	
		15*	petit Tordinateur		petit Øordinateur	
		16*	gros Zarbre		gros Øarbre	
		17*	gros Zescargot		gros Øescargot	
		18*	gros Zordinateur		gros Øordinateur	
	<b>Liaison non réalisée / Liaison réalisée</b>	19*	petit Øours		petit Tours	
		20*	petit Øavion		petit Tavion	
		21*	petit Øéléphant		petit Téléphant	
		22*	gros Øours		gros Zours	
		23*	gros Øavion		gros Zavion	
		24*	gros Øordinateur		gros Zordinateur	

## ANNEXE 4 – Questionnaire proposé à la maîtresse

Pour répondre à ce questionnaire, entourez un chiffre sur chacune des échelles.

1. Pensez-vous que la culture de la **maman** est :

Très éloignée de celle de l'école	0	1	2	3	4	Très proche de celle de l'école
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---------------------------------

2. Pensez-vous que la culture du **papa** est :

Très éloignée de celle de l'école	0	1	2	3	4	Très proche de celle de l'école
-----------------------------------	---	---	---	---	---	---------------------------------

3. Cette famille a des activités culturelles qui favorisent la réussite scolaire de leur enfant :

Jamais	0	1	2	3	4	Très fréquemment
--------	---	---	---	---	---	------------------

4. Pensez-vous que la **maman** est quelqu'un qui parle :

Très rarement	0	1	2	3	4	Très volontiers
---------------	---	---	---	---	---	-----------------

4.a) Selon vous, elle utilise un langage qui est :

Très familier	0	1	2	3	4	Très soutenu
---------------	---	---	---	---	---	--------------

5. Pensez-vous que le **papa** est quelqu'un qui parle :

Très rarement	0	1	2	3	4	Très volontiers
---------------	---	---	---	---	---	-----------------

5.a) Selon vous, il utilise un langage qui est :

Très familier	0	1	2	3	4	Très soutenu
---------------	---	---	---	---	---	--------------

## 6. Selon vous, les parents lisent-ils des histoires à l'enfant ?

Jamais	0	1	2	3	4	Très fréquemment
--------	---	---	---	---	---	------------------

- Sur quels critères vous appuyez-vous pour répondre à cette question ?

Sur l'attitude de l'enfant quand on lui lit une histoire, attitude qui est :

Pas du tout intéressée	0	1	2	3	4	Très intéressée
------------------------	---	---	---	---	---	-----------------

OU

- Sur la fréquentation du coin bibliothèque dans la classe, fréquentation qui est :

Jamais	0	1	2	3	4	Très fréquente
--------	---	---	---	---	---	----------------

OU

- Sur l'attitude des parents face à l'école et aux activités académiques (ex : lecture, écriture...), attitude qui est :

Pas favorable du tout	0	1	2	3	4	Très favorable
-----------------------	---	---	---	---	---	----------------

- Autres attitudes :

.....  
 .....  
 .....

Connaissez-vous le niveau d'études de la **maman** ?

- OUI :

Niveau collège	Niveau BEP / CAP	Niveau BAC	Niveau BAC + 2	Au-delà
----------------	------------------	------------	----------------	---------

- Sinon, pouvez-vous l'estimer :

Niveau collège	Niveau BEP / CAP	Niveau BAC	Niveau BAC + 2	Au-delà
----------------	------------------	------------	----------------	---------

Connaissez-vous le niveau d'études du **papa** ?

- OUI :

Niveau collège	Niveau BEP / CAP	Niveau BAC	Niveau BAC + 2	Au-delà
----------------	------------------	------------	----------------	---------

- Sinon, pouvez-vous l'estimer :

Niveau collège	Niveau BEP / CAP	Niveau BAC	Niveau BAC + 2	Au-delà
----------------	------------------	------------	----------------	---------

**Avez-vous d'autres remarques à faire concernant le langage de l'enfant et/ou celui de ses parents ?**

.....  
 .....  
 ..... **Merci !**

**ANNEXE 5 – Classification en milieux sociaux et jugements de la maîtresse**

Enfants	Données objectives		Indices attribués			Jugements de la maîtresse (réponses au questionnaire)		CSP
	Profession du père	Profession de la mère	Indice attribué à la profession du père	Indice attribué à la profession de la mère	Moyenne des deux indices attribués aux professions des parents	Indice de culture familiale	Indice de type de langage des parents	
Cléa	Agent de sécurité	Mère au foyer	1	1	1	1,7	2	CSP-
Medhi	Peintre	Mère au foyer	1	1	1	2	1	CSP-
Romain	Barman	Coiffeuse	1	1	1	2	2	CSP-
Jordan	Distributeur	Mère au foyer	1	1	1	2	1,5	CSP-
Alexia	Régleur sur presse	Vendeuse	1	1	1	3	2	CSP-
Sami	Chef de chantier	Mère au foyer	2	2	2	2,7	2	CSP+
Yassine	Animateur territorial	Mère au foyer	2	2	2	3	3	CSP+
Rémi	Microélectronicien	Secrétaire	2	2	2	3,3	3,5	CSP+
Jeanne	Agent de maîtrise	Préparatrice en pharmacie	2	2	2	4	3	CSP+
Coline	Infographiste	Ingénieur	2	3	2,5	4	4	CSP+
Amandine	Ingénieur	Chercheur	3	3	3	4	4	CSP+

**ANNEXE 6 – Nombre total d’occurrences (variantes standard et variantes non standard) recueillies pour chacune des trois variables sociolinguistiques du suivi longitudinal**

LF : liaison facultative ; R : suppression optionnelle de /R/ en position post-consonantique finale et dans la locution *pa(r)ce que* ; L : suppression optionnelle de /l/ dans les pronoms clitiques *il(s)* et *elle(s)*

Enfants	Situation informelle						Situation formelle					
	T1			T2			T1			T2		
	LF	R	L	LF	R	L	LF	R	L	LF	R	L
Alexia	10	3	8	15	9	34	1	1	11	3	1	18
Amandine	9	7	11	44	13	32	10	2	35	3	0	21
Cléa	13	3	21	17	8	25	4	2	3	0	6	38
Coline	25	18	24	37	14	43	3	4	19	7	0	22
Jeanne	11	11	17	26	20	27	1	0	9	11	3	41
Jordan	3	6	11	21	12	31	1	2	21	1	4	22
Medhi	30	11	23	27	5	19	3	5	18	2	3	46
Rémi	26	19	32	12	12	7	5	1	31	12	1	42
Romain	13	4	11	19	10	16	2	5	16	5	2	28
Sami	15	5	30	10	11	15	2	0	10	4	3	61
Yassine	7	1	9	18	24	11	1	0	23	6	3	37
<b>Total</b>	162	88	197	246	138	260	33	22	196	54	26	376

**ANNEXE 7 – Fréquences de proximité et "distance langage" au T1**

<b>Paires d'enfants</b>	<b>Fréquences de proximité</b>	<b>Distance langage</b>	<b>Paires d'enfants</b>	<b>Fréquences de proximité</b>	<b>Distance langage</b>	<b>Paires d'enfants</b>	<b>Fréquences de proximité</b>	<b>Distance langage</b>
Alexia-Jeanne	0	0,278	Romain-Sami	0	0,147	Alexia-Cléa	21	0,146
Alexia-Medhi	0	0,120	Alexia-Amandine	1	0,010	Coline-Rémi	29	0,103
Alexia-Romain	0	0,107	Alexia-Jordan	1	0,186	Amandine-Jordan	34	0,196
Amandine-Jeanne	0	0,268	Amandine-Cléa	1	0,136	Amandine-Medhi	34	0,110
Amandine-Rémi	0	0,120	Cléa-Jeanne	1	0,132	Coline-Yassine	34	0,078
Amandine-Sami	0	0,244	Cléa-Jordan	1	0,332	Alexia-Yassine	36	0,051
Amandine-Yassine	0	0,061	Cléa-Romain	1	0,039	Cléa-Yassine	36	0,197
Cléa-Medhi	0	0,026	Coline-Romain	1	0,080	Jeanne-Sami	37	0,024
Coline-Jeanne	0	0,251	Medhi-Rémi	1	0,010	Medhi-Romain	39	0,013
Coline-Sami	0	0,227	Alexia-Sami	2	0,254	Cléa-Rémi	40	0,016
Jeanne-Jordan	0	0,464	Cléa-Sami	2	0,108	Amandine-Romain	41	0,097
Jeanne-Medhi	0	0,158	Coline-Medhi	2	0,093	Rémi-Yassine	42	0,181
Jeanne-Rémi	0	0,148	Jeanne-Yassine	2	0,329	Cléa-Coline	43	0,119
Jordan-Rémi	0	0,316	Romain-Yassine	2	0,158	Jordan-Romain	43	0,293
Jordan-Sami	0	0,440	Sami-Yassine	2	0,305	Alexia-Rémi	44	0,130
Jordan-Yassine	0	0,135	Jeanne-Romain	3	0,171	Jordan-Medhi	71	0,306
Medhi-Sami	0	0,134	Coline-Jordan	5	0,213	Alexia-Coline	74	0,027
Medhi-Yassine	0	0,171	Rémi-Romain	5	0,023			
Rémi-Sami	0	0,124	Amandine-Coline	6	0,017			

**ANNEXE 8 – Fréquences de proximité et "distance langage" au T2**

Paires d'enfants	Fréquences de proximité	Distance langage	Paires d'enfants	Fréquences de proximité	Distance langage	Paires d'enfants	Fréquences de proximité	Distance langage
Amandine-Rémi	0	0,087	Coline-Yassine	7	0,108	Alexia-Coline	16	0,010
Coline-Sami	0	0,011	Jeanne-Medhi	7	0,040	Coline-Medhi	16	0,058
Jeanne-Rémi	0	0,049	Alexia-Romain	8	0,162	Coline-Jeanne	17	0,098
Alexia-Rémi	1	0,039	Jeanne-Sami	8	0,087	Jordan-Medhi	18	0,108
Amandine-Cléa	1	0,204	Jeanne-Jordan	9	0,148	Cléa-Coline	19	0,068
Cléa-Jeanne	1	0,166	Jeanne-Yassine	9	0,010	Alexia-Cléa	20	0,078
Coline-Romain	1	0,172	Medhi-Rémi	9	0,009	Cléa-Rémi	22	0,117
Amandine-Romain	2	0,036	Alexia-Yassine	10	0,098	Jordan-Romain	22	0,222
Cléa-Yassine	2	0,176	Coline-Jordan	10	0,050	Rémi-Sami	22	0,038
Jeanne-Romain	2	0,074	Coline-Rémi	10	0,049	Rémi-Yassine	22	0,059
Alexia-Jordan	3	0,060	Jordan-Sami	10	0,061	Amandine-Sami	24	0,125
Jordan-Rémi	3	0,099	Jordan-Yassine	10	0,158	Cléa-Romain	26	0,240
Medhi-Yassine	3	0,050	Medhi-Sami	10	0,047	Alexia-Amandine	28	0,126
Amandine-Jordan	4	0,186	Alexia-Jeanne	12	0,088	Romain-Sami	29	0,161
Alexia-Medhi	5	0,048	Amandine-Yassine	12	0,028	Amandine-Coline	37	0,136
Alexia-Sami	6	0,001	Medhi-Romain	12	0,114	Amandine-Jeanne	40	0,038
Romain-Yassine	6	0,064	Cléa-Jordan	13	0,018	Rémi-Romain	40	0,123
Amandine-Medhi	7	0,078	Cléa-Medhi	13	0,126			
Cléa-Sami	7	0,079	Sami-Yassine	14	0,097			

**ANNEXE 9 – Fréquences d’interactions verbales et "distance langage" au T1**

<b>Paires d’enfants</b>	<b>Fréquences d’interactions verbales</b>	<b>Distance langage</b>	<b>Paires d’enfants</b>	<b>Fréquences d’interactions verbales</b>	<b>Distance langage</b>	<b>Paires d’enfants</b>	<b>Fréquences d’interactions verbales</b>	<b>Distance langage</b>
Alexia-Amandine	0	0,010	Coline-Medhi	0	0,093	Cléa-Rémi	1	0,016
Alexia-Jeanne	0	0,278	Coline-Romain	0	0,080	Coline-Jordan	1	0,213
Alexia-Jordan	0	0,186	Coline-Sami	0	0,227	Jeanne-Sami	1	0,024
Alexia-Medhi	0	0,120	Jeanne-Jordan	0	0,464	Cléa-Yassine	2	0,197
Alexia-Romain	0	0,107	Jeanne-Medhi	0	0,158	Alexia-Cléa	3	0,146
Alexia-Sami	0	0,254	Jeanne-Rémi	0	0,148	Amandine-Medhi	3	0,110
Amandine-Cléa	0	0,136	Jeanne-Romain	0	0,171	Cléa-Coline	3	0,119
Amandine-Jeanne	0	0,268	Jeanne-Yassine	0	0,329	Rémi-Romain	3	0,023
Amandine-Jordan	0	0,196	Jordan-Rémi	0	0,316	Rémi-Yassine	3	0,181
Amandine-Rémi	0	0,120	Jordan-Sami	0	0,440	Jordan-Medhi	4	0,306
Amandine-Romain	0	0,097	Jordan-Yassine	0	0,135	Jordan-Romain	4	0,293
Amandine-Sami	0	0,244	Medhi-Rémi	0	0,010	Coline-Rémi	5	0,103
Amandine-Yassine	0	0,061	Medhi-Sami	0	0,134	Medhi-Romain	5	0,013
Cléa-Jeanne	0	0,132	Medhi-Yassine	0	0,171	Coline-Yassine	7	0,078
Cléa-Jordan	0	0,332	Rémi-Sami	0	0,124	Alexia-Yassine	8	0,051
Cléa-Medhi	0	0,026	Romain-Sami	0	0,147	Alexia-Rémi	10	0,130
Cléa-Romain	0	0,039	Romain-Yassine	0	0,158	Alexia-Coline	15	0,027
Cléa-Sami	0	0,108	Sami-Yassine	0	0,305			
Coline-Jeanne	0	0,251	Amandine-Coline	1	0,017			

**ANNEXE 10 – Fréquences d'interactions verbales et "distance langage" au T2**

<b>Paires d'enfants</b>	<b>Fréquences d'interactions verbales</b>	<b>Distance langage</b>	<b>Paires d'enfants</b>	<b>Fréquences d'interactions verbales</b>	<b>Distance langage</b>	<b>Paires d'enfants</b>	<b>Fréquences d'interactions verbales</b>	<b>Distance langage</b>
Alexia-Medhi	0	0,048	Jordan-Rémi	0	0,099	Jordan-Sami	2	0,061
Alexia-Sami	0	0,001	Medhi-Yassine	0	0,050	Medhi-Rémi	2	0,009
Alexia-Yassine	0	0,098	Alexia-Jordan	1	0,060	Sami-Yassine	2	0,097
Amandine-Cléa	0	0,204	Alexia-Rémi	1	0,039	Alexia-Coline	3	0,010
Amandine-Jordan	0	0,186	Alexia-Romain	1	0,162	Cléa-Rémi	3	0,117
Amandine-Medhi	0	0,078	Cléa-Jordan	1	0,018	Jordan-Yassine	3	0,158
Amandine-Rémi	0	0,087	Cléa-Sami	1	0,079	Rémi-Sami	3	0,038
Amandine-Romain	0	0,036	Coline-Rémi	1	0,049	Coline-Jordan	4	0,050
Amandine-Sami	0	0,125	Jeanne-Jordan	1	0,148	Alexia-Jeanne	5	0,088
Amandine-Yassine	0	0,028	Jeanne-Yassine	1	0,010	Coline-Medhi	5	0,058
Cléa-Jeanne	0	0,166	Jordan-Medhi	1	0,108	Amandine-Jeanne	6	0,038
Cléa-Medhi	0	0,126	Jordan-Romain	1	0,222	Coline-Jeanne	6	0,098
Cléa-Yassine	0	0,176	Medhi-Romain	1	0,114	Rémi-Yassine	6	0,059
Coline-Romain	0	0,172	Medhi-Sami	1	0,047	Romain-Sami	7	0,161
Coline-Sami	0	0,011	Romain-Yassine	1	0,064	Rémi-Romain	9	0,123
Jeanne-Medhi	0	0,040	Alexia-Amandine	2	0,126	Alexia-Cléa	10	0,078
Jeanne-Rémi	0	0,049	Cléa-Coline	2	0,068	Amandine-Coline	14	0,136
Jeanne-Romain	0	0,074	Cléa-Romain	2	0,240			
Jeanne-Sami	0	0,087	Coline-Yassine	2	0,108			

**ANNEXE 11 – Fiche de saisie de la tâche de jugement d’acceptabilité de l’étude longitudinale microsociologique**

			SÉQUENCE 1	↕	SÉQUENCE 2	↕
<b>A</b>	1	NS/S	C'est pas grave		Ce n'est pas grave	
	2		Ça fait pas mal		Ça ne fait pas mal	
	3	S/NS	Je n'ai pas de chaussettes		J'ai pas de chaussettes	
	4		Je n'ai pas le temps		J'ai pas le temps	
<b>B</b>	1	NS/S	J'y ai fait tout seul		Je l'ai fait tout seul	
	2		J'y ai déjà vu		Je l'ai déjà vu	
	3	S/NS	Il le fera demain		Il y fera demain	
	4		Il l'a dit tout à l'heure		Il y a dit tout à l'heure	
<b>C</b>	1	NS/S	Regarde qu'est-ce que je viens d'acheter au marché		Regarde ce que je viens d'acheter au marché	
	2		Regardez qu'est-ce que je fais		Regardez ce que je fais	
	3	S/NS	Regarde ce que j'ai		Regarde qu'est-ce que j'ai	
	4		Tu feras ce que tu voudras		Tu feras qu'est-ce que tu voudras	
<b>D</b>	1	NS/S	Je sais où est-ce qu'elle est		Je sais où elle est	
	2		Je sais quand est-ce que Pierre va venir		Je sais quand Pierre va venir	
	3	S/NS	Je sais comment c'est fait		Je sais comment est-ce que c'est fait	
	4		Je sais pourquoi Marie est partie		Je sais pourquoi est-ce que Marie est partie	
<b>E</b>	1	NS/S	C'est qui qu'a renversé le pot ?		Qui a renversé le pot ?	
	2		C'est qui qu'a dessiné ça ?		Qui a dessiné ça ?	
	3	S/NS	Qui a perdu ses lunettes ?		C'est qui qu'a perdu ses lunettes ?	
	4		Qui a mangé le chocolat ?		C'est qui qu'a mangé le chocolat ?	
<b>F</b>	1	NS/S	Tu sais c'est pour qui le cadeau ?		Tu sais pour qui est le cadeau ?	
	2		Tu sais c'est quoi ?		Tu sais ce que c'est ?	
	3	S/NS	Tu sais où est la patinoire ?		Tu sais c'est où la patinoire ?	
	4		Tu sais où est le magasin de chaussures ?		Tu sais c'est où le magasin de chaussures ?	
<b>G</b>	1	NS/S	Voilà la fille que je te parle		Voilà la fille dont je te parle	
	2		C'est l'histoire que je me souviens		C'est l'histoire dont je me souviens	
	3	S/NS	Le garçon dont je me moque a les cheveux verts		Le garçon que je me moque a les cheveux verts	
	4		La fille dont je te parle est gentille		La fille que je te parle est gentille	
<b>H</b>	1	NS/S	Une fenê't fermée		Une fenêtre fermée	
	2		Je regarde les nuages pace qu'ils sont jolis		Je regarde les nuages parce qu'ils sont jolis	
	3	S/NS	Des billes, j'en ai quatre		Des billes, j'en ai quat'	
	4		Ferme la fenê'tre !		Ferme la fenê't !	
<b>I</b>	1	NS/S	C'est Ø un pyjama		C'est T un pyjama	
	2		Il est très Ø embê'té		Il est très Z embê'té	
	3	S/NS	Le petit T oiseau		Le petit Ø oiseau	
	4		Tu vas Z aller à l'école		Tu vas Ø aller à l'école	