



HAL
open science

Le style en sociolinguistique: ce que nous apprend l'acquisition

Françoise Gadet, Henry Tyne

► **To cite this version:**

Françoise Gadet, Henry Tyne. Le style en sociolinguistique: ce que nous apprend l'acquisition : Ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 2007, 135-136 (135-136), pp.91-99. hal-00417531

HAL Id: hal-00417531

<https://hal.science/hal-00417531>

Submitted on 21 Sep 2009

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

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

Le style en sociolinguistique : ce que nous apprend l'acquisition

Cet article a pour objectif d'explorer le style à l'oral, en langue première et en langue seconde. Au contraire de l'idée reçue selon laquelle le style est un « en plus » de la communication, qui s'ajoute au message conçu par le locuteur et prêt à être diffusé, nous considérerons que des interactants ne peuvent que recourir à du style¹, car celui-ci est à tout moment partie prenante de l'acte même de communiquer (Gadet & Tyne 2004), même s'il n'est pas facile de comprendre les processus par lesquels se fait son investissement et son décryptage par les protagonistes de l'échange.

1. Les enjeux des conceptions du style

La notion de « style » a été peu à peu réinvestie en sociolinguistique, en tant que « compétence sociolinguistique », pour maintenant désigner la propriété de variabilité dans les langues que les interactants manifestent dans leur usage de la langue.

1.1 *Le style, des styles ?*

Les conceptions du style en sociolinguistique se ramènent pour l'essentiel à deux orientations. La première considère qu'il y a *des* variétés, qu'on les appelle « styles », « niveaux de langue », « genres »... Elles seraient définissables par un ensemble de caractéristiques linguistiques, dont on pourrait dresser une liste. Dans cette conception, le locuteur puise à son gré dans un réservoir de ressources linguistiques, avec comme seule contrainte « ce qu'il a à dire » ou « comment se faire comprendre », compte tenu de la situation dans laquelle il se trouve communiquer.

Le deuxième type de conceptions considère qu'il existe *le* style (ou *du* style), phénomène intrinsèque de variabilité constitutif de la notion de langue, tenant compte d'un lien entre réalisation langagière et contingences extralinguistiques, et tenant compte de l'interaction entre participants, ainsi que de la situation au sens large.

La première conception (*des* styles) présente bien des avantages en didactique des langues (voir ci-dessous), en permettant par exemple de créer des exercices d'identification et de réécriture, dans lesquels il s'agit de repérer ce qui fait linguistiquement la différence entre une production *x* et une production *y*. Il est présupposé qu'existerait un fond linguistique en quelque sorte « a-stylistique », neutre, et que les différentes variétés se définiraient en fonction du *départ* de ce point neutre, ou de l'*addition* de traits à celui-ci (problématique de l'écart).

Cependant, le changement dans le « choix » des formes peut revêtir du sens dans le contexte de l'interaction. Ainsi, par exemple, le passage du vouvoiement au tutoiement peut s'interpréter comme une volonté de rapprochement entre individus, une manifestation de solidarité (Brown & Gilman 1968). La variation stylistique est alors regardée comme un phénomène dynamique : ce ne sont pas tant les éléments linguistiques en soi qui sont porteurs de sens, que le fait même de changer, quelle que soit la nature de ce changement. On en verra une illustration en 1.2., avec la notion

¹ Pour la difficulté à choisir un terme adapté pour désigner ce phénomène oral (niveaux de langue, registres, style, diaphasique...), qui n'est pas sans recéler des enjeux, voir l'introduction de Gadet & Tyne (2004).

d'alternance de code, où c'est le fait même d'*alterner* entre langues qui se fait porteur de sens.

1.2 Cadres sociolinguistiques d'analyse

Les cadres d'analyse élaborés en sociolinguistique pour rendre compte du style diffèrent selon qu'on prend pour point de départ des éléments globaux, tels que la « situation », ou des aspects à la fois plus fluides et plus dynamiques, naissant de l'interaction, tels que l'accommodation, qui peut intervenir par convergence (solidarité) ou par divergence entre participants.

Chaque approche saisit à sa manière le rapport entre variation linguistique et éléments extralinguistiques. L'une, cherchant à corrélérer des éléments linguistiques à des facteurs extralinguistiques, favorise ainsi la situation comme cadre régissant le style : dans une situation *n*, on trouve davantage de *x* que de *y*, ou bien on trouve un taux plus élevé de *w*, on a donc affaire au style *z*. Ainsi, dans les travaux pionniers de Labov (1972), le style est défini par le degré d'attention porté au discours, en fonction de la formalité de la situation de parole. Si cette notion de surveillance a depuis lors été mise en cause comme trop étroite ou trop uni-directionnelle, c'est néanmoins la place offerte à la réalité extralinguistique de la communication dans la compréhension du style sociolinguistique qui est regardée comme décisive. D'autres cadres, plus intéressés à des facteurs interactionnels comme la négociation des places dans l'échange (ex. Goffman 1981), regardent les activités en cours et la manière dont les participants usent du langage comme d'une ressource communicative parmi d'autres.

Ces deux conceptualisations sont au service d'approches et de points de vue différents (Gadet 2005) : d'un côté, la cooccurrence de traits dans différentes productions, qui conduit à l'identification de variétés ; de l'autre côté, on peut parler des *phénomènes* et de *processus* dynamiques.

Les cadres diffèrent aussi selon le degré d'automatisme qui est supposé. Une étude de Blom & Gumperz (1972) sur les conditions de l'alternance de langues opposait deux types de fonctionnements : d'une part, une exploitation plus ou moins automatique (quoique socialement acquise, et élaborée dans la vie sociale) des ressources dont dispose le locuteur aux différents paramètres des situations ; d'autre part, la reconnaissance d'une certaine marge de manœuvre des interactants, qui peut aller jusqu'à modifier au moins certains des termes de la définition de la situation. Ces conditions s'avèrent fonctionner selon les mêmes contraintes pour l'alternance des styles.

1.3 Rapport entre style et différenciation sociale

Comme ce sont en partie les mêmes éléments linguistiques qui sont en jeu dans la variation sociale et dans la variation stylistique, et comme c'est dans l'interaction, événement d'essence sociale, qu'émerge le stylistique, il faut s'interroger sur le rapport entre le style et les différences existant dans la société (différenciation sociale entre les protagonistes), et chercher à en produire une explication².

Pour certains sociolinguistes, le style serait dérivé du social, dépendant principalement de l'idée que le locuteur se fait de l'autre, selon une adaptation en fonction des attributs sociaux présumés de l'auditoire, dans sa diversité potentielle. Ainsi, Bell (1984) définit la situation par les aspects personnels identifiés par Goffman (1981) : « locuteur », « interlocuteur principal », « autre interlocuteur », « tierce personne présente », « personne qui entend », « personne qui écoute mais

² « Expliquer » en sociolinguistique, et pour les sciences humaines et sociales en général, n'est pas une opération facile ni banale. Mais ce qui est au moins certain, c'est que des corrélations n'y suffiront pas.

dont la présence n'est pas connue du locuteur ». Il y a là une forme de théorie du reflet, selon laquelle l'étendue du style est nécessairement moindre que celle de la palette sociale possible, car aucun individu n'a accès à l'ensemble de la gamme de variation sociale possible dans une langue. Le « transfert » du social au stylistique (la formation du reflet) serait déterminé par le fait que la langue parlée par les classes supérieures et les milieux valorisés est censée fonctionner comme modèle pour l'ensemble de la société. Ainsi, en situation formelle, la façon de parler de toute la communauté chercherait à se rapprocher le plus possible de cette variété valorisée.

Cependant, cette conception n'offre pas d'explication pour l'investissement des formes (pourquoi telle forme prend-elle telle valeur sociale ?), ni pour le partage des normes dans la communauté. Le social y reste avant tout symbolique et relativement abstrait, constitué des attentes des individus, d'idées préconçues.

D'autres théories inversent le sens du processus en s'intéressant aux facteurs qui sous-tendent la sélection des formes. Si la motivation ponctuelle pour la variation stylistique reste liée au contexte immédiat de parole, la caractérisation sociale des formes dépendra, elle, des différents répertoires stylistiques des locuteurs relevant de différents groupes sociaux. Ici, l'idée est que la composition linguistique et la disponibilité des formes ne sont pas semblables selon le type de production (Finegan & Biber 1994) : c'est l'accès différent des locuteurs à la variation stylistique, du fait de la diversification de gamme de situations qu'ils traversent, qui détermine l'investissement social. Cette thèse, dite « fonctionnelle », s'appuie sur deux idées : (1) la distribution d'éléments linguistiques est fonctionnellement motivée selon les situations ; (2) les éléments en jeu ont les mêmes fonctions pour tous les membres de la communauté linguistique. Dans cette approche, la distinction oral / écrit est importante, car ces deux ordres ont développé des fonctions différentes, et oral et écrit sont tout sauf de simples équivalents l'un de l'autre : la variation n'est alors plus tout à fait arbitraire, comme c'était le cas dans la thèse du reflet³. L'étendue de la gamme de variation dont est susceptible un locuteur serait conditionnée par ses formes de participation sociale : plus elle est ample et diversifiée, plus elle entraîne un répertoire stylistique riche⁴.

Ainsi, la thèse fonctionnelle regarde le style comme avant tout façonné par les modalités de la communication, et non par le transfert de la différenciation sociale vers les normes de la production situationnelle.

1.4. Le style dans l'usage quotidien

Qu'il soit regardé comme un phénomène statique ou dynamique, le style est fondamental dans la communication quotidienne. La « santé » d'une langue se lit notamment dans la diversité stylistique que manifestent ses locuteurs : tant que la langue est vivace, il y a diversité voire enrichissement de la gamme stylistique. Au contraire, comme l'ont montré les différentes études présentées dans Dorian (1989) sur la « mort des langues » (dont 4 articles concernent des français d'Amérique), la restriction des usages conduit à la restriction stylistique. Pour le français, parmi les travaux sur les français américains obsolètes, on peut évoquer King (1989) sur le

³ Cependant, ce qui demeure arbitraire, ce sont les lieux linguistiques sur lesquels la variation vient porter, ainsi que le fait que certains soient investis socialement et d'autres pas.

⁴ Il convient de nuancer. Ainsi, pour Gadet (2007), si les jeunes locuteurs des cités montrent une palette stylistique réduite au niveau de leurs productions verbales, cette limite découlerait en partie d'un refus des normes dominantes (voir Lepoutre 1997), qui donne une impression de monostylisme. Plus tard, ces mêmes jeunes, devenus actifs, peuvent avoir une palette stylistique plus étendue, qui n'aura évidemment pas été constituée à partir de zéro.

français de Terre-Neuve : bien qu'il soit en obsolescence avancée, une certaine diversité stylistique s'y maintient avec la possibilité de conduire différentes activités en français. Aussi tenue soit-elle, la variation stylistique persiste donc aussi longtemps que demeurent des enjeux sociaux. Il en va de même pour les français en situation minorée (par exemple au Nouveau-Brunswick) : c'est le fait qu'un certain nombre d'activités en viennent à être assurées dans la langue dominante qui restreint peu à peu la langue dominée au cercle intime.

Inversement, dans une « vie » de langue normale ou en expansion, où les usages sociaux s'accroissent (expansion des domaines d'usage, et élaboration des ressources linguistiques et discursives potentielles), une langue manifeste du style et la prolifération des fonctions conduit à l'élaboration des formes. Les occasions d'utiliser la langue ou la variété sont alors plus fréquentes et plus diversifiées, et il y a, avec la diversification de la variation stylistique, extension des répertoires stylistiques.

2. Le style dans l'acquisition

Mais comment les locuteurs en viennent-ils à maîtriser des fonctionnements aussi complexes ? L'acquisition des langues, L1 (langue première) ou L2 (langue seconde), fournit des renseignements précieux, malgré la contradiction entre le rôle effectif du style tel que nous venons de le voir, et la place qui lui est de fait accordée dans des conceptions qui continuent à le regarder comme un processus tardif, voire superfétatoire. Nous distinguerons l'acquisition en L1 et en L2 : même si les deux cas sont à rapprocher parce que le phénomène y apparaît actif relativement tôt, il y a lieu de se demander si les apprenants conquièrent le style de la même façon, en L1 et en L2.

2.1 Acquisition en L1

L'enfant grandit dans sa langue maternelle tout en acquérant la vie sociale : le développement du langage va de pair avec le parcours de socialisation, dont fait partie l'appropriation, pas à pas et *in vivo*, de la variation. Il est ainsi possible d'observer le développement social de l'enfant à travers celui de sa palette stylistique (Labov 1974, qui identifie un certain nombre d'étapes). La communauté où l'enfant se développe et apprend à parler est, dans la civilisation occidentale moderne, d'abord limitée à ses parents et aux membres proches de sa famille, milieu restreint qui constitue un lieu privilégié d'apprentissage. L'enfant élargit peu à peu son cadre d'activités et de communication : école, groupe de pairs, milieu social, loisirs, vacances..., sa palette stylistique se diversifie au fur et à mesure, donc s'enrichit. Ainsi, l'acquisition de la variation se poursuivra jusqu'à l'âge adulte, et en général ne s'arrête jamais au cours d'une vie, pour peu que de nouvelles situations se présentent.

C'est la mise en place de ce processus que cherche à atteindre Buson (à paraître), en sélectionnant 36 enfants de 10 / 11 ans dans deux écoles au recrutement social différent : la première scolarise des enfants de milieux plutôt favorisés, mais peut être regardée comme « socialement mixte » ; la deuxième ne recrute à peu près que des enfants d'origine défavorisée. Buson cherche à explorer les incidences du milieu social et du réseau de pairs sur la diversité de conception et d'usage de la langue. Les enfants sont invités à écouter 5 énoncés relativement marqués stylistiquement, et à les commenter librement. Elle montre ainsi, d'abord, que les trois quarts des enfants n'ignorent pas l'existence de la variation stylistique, et s'avèrent même capables, au-delà d'une faculté d'adaptabilité plus ou moins « automatique » à la situation, d'une véritable souplesse consciente. C'est ce que montre la production d'énoncés évaluatifs, comme les suivants :

la première il dit bien les mots *je ne suis pas là*, alors que la deuxième il dit *j(e) suis pas là, j(e) pars*, il abrège (enfant de 10 ans, école mixte)
on parle pas de la même façon qu'on parle à des amis ou à des personnes très proches ou des copains ou des parents tout ça (enfant de 10 ans, école mixte)

Mais les constats de Buson ne s'arrêtent pas là : les enfants de l'école mixte s'avèrent davantage capables d'interprétations couvrant à la fois les stéréotypes sociaux, la morale et la norme, et les interactions. Les enfants de milieu défavorisé s'avèrent plus sensibles au style dans l'école mixte que dans l'école ségréguée. Enfin, le brassage social, favorisant l'amplitude et la diversité des situations auxquelles les enfants ont été confrontés, conduit à une plus grande sensibilité stylistique, et donc langagière en général. Buson plaide ainsi pour une précocité de confrontation à une large palette stylistique, afin de développer chez les enfants la faculté d'approche réflexive sur les usages langagiers.

Il apparaît ainsi que si la conscience stylistique est bien en place chez les enfants dès leurs premières années de scolarisation⁵, c'est la sociabilité dans laquelle ils entrent peu à peu qui s'avère décisive dans le développement de cette conscience.

2.2 Acquisition en L2

L'accès à une nouvelle langue peut varier fortement d'un apprenant à l'autre, avec des incidences dans la manifestation de la variation. Différents facteurs influent sur la maîtrise de l'expression appropriée en langue cible : la nature de l'apprentissage (avec ou sans guidage institutionnel, types de contacts sociaux...) et le but de l'acquisition (parler comme un natif, se débrouiller pour communiquer, comprendre...), ainsi que des traits psychiques personnels. La distance interlinguistique et / ou interculturelle entre L1 et L2 joue également dans l'approche du style en L2. Ainsi, Hansen-Strain (1989) a montré des différences dans les productions d'apprenants selon la culture d'origine : des apprenants polynésiens (samoans et tongiens) auraient en général des styles plus « oraux » en L2 (références à la première et deuxième personne, expressions formulaïques envers l'auditoire, marques explicites de construction du discours...), quand des apprenants asiatiques (japonais, chinois, coréens) auraient plutôt des styles « littéraires » (moins d'engagement personnel, distance marquée par des procédés textuels). Les apprenants de culture proche de celle de la langue cible sont donc avantagés.

Alors que les premiers travaux sur la variation en L2 étaient centrés sur les erreurs, puis sur l'« interlangue » (variété approximative de l'apprenant), depuis les années 90, la variabilité est devenue le témoin, positif, d'une compétence sociolinguistique des apprenants. Les études se sont multipliées sur différents éléments variables, d'abord identifiés en langue cible, et dont on cherchait dans quelle mesure ils étaient maîtrisés par l'apprenant. Il s'agit d'éléments observables dans les variétés ordinaires, comme, pour le français : omission du *ne* de négation, effacement du schwa, liaisons facultatives, utilisation de *on* vs *nous*, choix des pronoms d'adresse *tu* / *vous*, modalités d'interrogation, expression de la restriction (*ne...que*, *seulement*, *rien que*, *juste*), expression lexicale, emploi d'expressions lexicalisées

⁵ De telles études sont pour le moment peu nombreuses, mais on peut citer Andersen (1990), sur l'anglais langue maternelle, qui montre sur des enfants de 4 à 5 ans que la conscience des rôles sociaux et des différences langagières qui y sont associées apparaît très tôt (elle fait même mention d'études situant le surgissement de conscience à 2 ans) .

vernaculaires... (voir Dewaele & Mougeon 2002). Le style devient alors un phénomène se résumant à une poignée d'éléments-clé, variables.

Tandis que les études en L1 tendent à se centrer sur la *caractérisation* du style, les motivations derrière les changements stylistiques et les rapports entre le style et le social, les études en L2 s'orientent plutôt vers le développement d'une compétence par rapport à des aspects particuliers de la langue cible. Ainsi, d'une bonne partie des travaux existants, une idée récurrente se dégage : il suffirait pour être bon locuteur de L2 de savoir corrélérer tel élément de langue avec tel facteur extralinguistique, puis de savoir doser son usage selon le fonctionnement cible (par rapport à la situation ou la dynamique de l'échange). Les résultats pour les éléments variables en L2 semblent tendre vers une conclusion : si les apprenants sont plus ou moins sensibles à la variation, leur palette est moindre que celle d'un natif, avec des productions typiquement sur-standardisantes, et ce n'est qu'aux niveaux les plus avancés que l'on voit des éléments de variation comparables à ceux observés en L1. Ainsi, l'appropriation du style constituerait le dernier obstacle dans l'acquisition d'une L2.

Mais une telle prise en compte du style en termes de « bonnes formes aux bons moments » réduit le style à un exercice d'imitation d'une image idéalisée de la L2 (viser les taux d'utilisation de la langue cible). C'est en préférant une approche fondée sur des principes généraux qui sous-tendent la communication que Tyne (à paraître) a étudié le style à travers l'ensemble des structures syntaxiques dans les productions, sans se limiter à des indices ponctuels. Le style apparaît alors comme un phénomène diffus, bel et bien présent chez des apprenants de niveaux différents (1^{re} et 4^e année à l'université en Grande-Bretagne). L'étude du style ne se limite alors plus à l'analyse ponctuelle de traits linguistiques, et le fonctionnement social de la langue n'est pas considéré comme une simple mise en opération d'un système de règles communicationnelles qui ne ferait qu'accompagner le matériau linguistique.

2.3 Acquisition et représentations didactiques

Les conceptions courantes du style mises en œuvre dans les manuels, de L1 comme de L2, ne proposent aucune représentation un tant soit peu globale du phénomène : elles regardent celui-ci comme localisé en des points linguistiques, dont la maîtrise est une étape ultime, un « en plus » d'une langue déjà maîtrisée. Boutet & Gadet (2003) l'ont montré pour la L1 : le style, en général appréhendé dans la notion de « niveaux de langue », après avoir été présenté dans les introductions de manuels, est par la suite mis en œuvre dans des exercices reposant sur l'idée d'équivalence (ce qui se dit *x* dans le niveau de langue A se dit *y* au niveau de langue B). Dans le corps des grammaires, la notion disparaît pratiquement, pour être renvoyée essentiellement au lexique (équivalence de termes), et ne réapparaît de façon fugitive qu'à propos de quelques phénomènes grammaticaux (interrogation ; quelquefois négation, et clivage) ; la phonologie n'est à peu près jamais évoquée, même pour la liaison.

Il en va plus ou moins de même, une place à la marge ou dans le superflu, dans les méthodes d'apprentissage de FLE. Ainsi, Mougeon *et al.* (2002) constatent, pour les manuels de français dans les programmes d'immersion au Canada, que lorsqu'il y a référence à des usages variationnels (*tu / vous, on / nous, etc.*), il n'y pas d'exploitation pédagogique réelle.

Tout montre au contraire que les usagers n'accèdent pas au style de la même façon dans les deux cas. Pour la L1, il y a construction lente d'un savoir social contextualisé, d'un phénomène que rien ne donne explicitement pour tel. En L2, il y a

à la fois redéploiement d'un « savoir élocutionnel »⁶ déjà construit en L1 (le locuteur sait déjà, même si ce n'est pas toujours de façon théorisée, que toutes les langues jouent sur le style), et éventuellement, des formulations explicites. Les catégories permettant de mettre en rapport le social et le linguistique en L1 ne sont pas facilement applicables aux apprenants de L2, qui, surtout en contexte guidé, ne forment pas une communauté linguistique. Et des catégories opératoires en L1, comme l'intégration dans des réseaux sociaux, se prêtent mal à l'étude des apprenants de L2.

Pour l'enseignement de L2, et bien que les nouvelles méthodes visent à prendre acte de l'hétérogénéité langagière par la multiplication de situations communicatives, les situations que rencontre un locuteur au cours de sa journée sont limitées, du point de vue social, linguistique, et socioculturel, et il apparaît difficile de formuler des constantes à transmettre (Martinez 1996), car il est impossible qu'une classe de langue cherche à reproduire des situations sociales cible. Il y aurait toujours réduction, du fait de l'éloignement de la communauté cible. Même si l'étude du français est loin de se limiter à une langue homogène, les styles auxquels ont accès les apprenants sont tous situés vers le pôle formel (romans, extraits de film, textes journalistiques...). Est-il d'ailleurs souhaitable d'attendre des productions autres qu'en français standard, sinon formel ? Les enseignants de L2 conseillent souvent aux non-natifs de respecter la norme, afin d'éviter les erreurs de registre. C'est le conseil donné par Ball (2000) dans un livre pourtant destiné à faire découvrir le non-standard aux étudiants de français L2 : pas de formes « orales », il vaut mieux attendre de voir comment parle le natif avant de s'essayer aux « tournures familières ». La palette stylistique en L2, même nourrie de sources et d'idéologies diversifiées, ne peut pas ne pas tendre vers une autre composition que celle du natif, qui vit entièrement dans la langue.

Conclusion

Nombreuses sont aujourd'hui les sciences humaines à privilégier des approches « fondées sur l'usage », prêtant aux usagers une compétence qu'il s'agit de mieux comprendre, dans des buts à la fois théoriques (modéliser) et pratiques (intervenir sur les usages et les apprentissages). Si la compétence sociolinguistique sur le style à l'oral est de toute évidence inscrite dans cette perspective, puisqu'il ne saurait y avoir de style sans usagers en interaction, nous avons fait ici l'hypothèse qu'une meilleure compréhension de la façon dont l'usager entre dans le style, en L1 et en L2, a des implications pour un objectif de linguistique générale (ce qu'est une langue, si le style en est une propriété fondamentale), comme pour un objectif de linguistique appliquée, pour l'apprentissage et l'acquisition.

Bibliographie

- ANDERSEN Elaine Slosberg, 1990, *Speaking With Style: The Sociolinguistic Skills of Children*, London, Routledge.
- BALL Rodney, 2000, *Colloquial French Grammar*, Oxford, Blackwell.
- BELL Allan, 1984, « Language Style as Audience Design », *Language in Society* 13, 145-204.
- BLOM Jan-Peter & John GUMPERZ, 1972, « Social Meaning in Linguistic Structure: Code-Switching in Norway », in J. Gumperz & D. Hymes (dir.), *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 407-34.

⁶ Schlieben-Lange (1998) emprunte ce terme à Coseriu : il s'agit du savoir sur ce que c'est que parler une langue avec lequel les apprenants aborderont toute nouvelle langue.

- BOUTET Josiane & Françoise GADET, 2003, « Pour une approche de la variation linguistique », *Le français d'aujourd'hui* 143, 17-24.
- BROWN Roger & Albert GILMAN, 1968, « The Pronouns of Power and Solidarity », in J. A. Fishman (dir.), *Readings in the Sociology of Language*, The Hague, Mouton, 252-75.
- BUSON Laurence, à paraître, « La variation stylistique chez les enfants de 10 / 11 ans : une étude exploratoire en contexte français », in Actes du colloque « Le français parlé au 20^e siècle: normes et variations » (Oxford, juin 2005), Paris, L'Harmattan (collection « Espaces discursifs », dir. T. Bulot).
- DEWAELE Jean-Marc & Raymond MOUGEON (dir), 2002, « L'acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde », *AILE* 17.
- DORIAN Nancy, 1989, *Investigating Obsolescence*, New York, Cambridge University Press.
- FINEGAN Edward & Douglas BIBER, 1994, « Register and Social Dialect Variation: An Integrated Approach », in D. Biber & E. Finegan (dir.), *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Oxford, OUP, 315-47.
- GADET Françoise, 2005, « Sociolinguistic Research on Style », in U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill (dir.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlin & New York, Walter de Gruyter, 1353-61.
- 2007, *La variation sociale en français*, Paris, Ophrys, 2^e édition.
- GADET Françoise & Henry TYNE (dir), 2004, « Le style comme perspective sur la dynamique des langues », *Langage & Société* 109.
- GOFFMAN Erving, 1981, *Forms of Talk*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Tr. fr. *Façons de parler*, E. de Minuit 1988.
- HANSEN-STRAIN Lynne, 1989, « Orality / Literacy and Group Differences in Second Language Acquisition », *Language Learning* 39 / 4, 469-96.
- KING Ruth, 1989, « Le français terre-neuvien : aperçu général », in R. Mougeon & E. Béniak (dir), *Le français canadien parlé hors Québec : aperçu sociolinguistique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 227-44.
- LABOV William, 1972, *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press. Tr. fr. *Sociolinguistique*, E. de Minuit 1976.
- 1974, « L'étude de l'anglais non standard », *Langue française* 22, 79-106.
- LEPOUTRE David, 1997, *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob.
- MARTINEZ Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF.
- MOUGEON Raymond, Terry NADASDI & Katherine REHNER, 2002, « Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE », *AILE* 17, 7-50.
- SCHLIEBEN-LANGE Brigitte, 1998, « Les hypercorrectismes de la scripturalité », *Cahiers de linguistique française* 20, 255-73.
- TYNE Henry, à paraître, « Style in L2: The Icing on the Cake ? », in E. Labeau & F. Myles (dir.), *The Advanced Learner Variety: the Case of French*, Berne, Peter Lang.

Mots-clefs

Acquisition, style, niveaux de langue, variation, interaction

Résumé

L'article se situe dans une perspective de croisement entre sociolinguistique et acquisition, dans laquelle une caractéristique des langues s'avère partie prenante de tout échange langagier, comme le montrent sa précocité dans le développement de l'enfant, et sa persistance dans l'obsolescence: c'est le style, ou capacité de tout protagoniste d'échanges langagiers de diversifier ses façons de parler en fonction de la diversité de ses interactions. On expose deux conceptions du style à l'oral: ensemble de variétés définissables par une liste de traits, ou bien phénomène dynamique plus global. On cherche à mettre en lumière la façon dont les usagers des langues "entrent dans le style", avec des ressemblances et des différences en langue première et en langue seconde, et ce que ces processus nous apprennent dans une perspective de linguistique générale et de linguistique appliquée. Les deux processus d'acquisition permettent de souligner le rôle fondamental de l'interaction.