HAL
open science

L'apport de la sociolinguistique développementale pour l'apprentissage de l'oral

Damien Chabanal

To cite this version:

Damien Chabanal. L'apport de la sociolinguistique développementale pour l'apprentissage de l'oral. "DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : LE SOCIOCULTUREL EN QUESTION", Sep 2007, Villeneuve d'Asq, France. pp.cd -rom. hal-00708086

HAL Id: hal-00708086

https://hal.science/hal-00708086v1

Submitted on 14 Jun 2012

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.

L'APPORT DE LA SOCIOLINGUISTIQUE DÉVELOPPEMENTALE POUR L'APPRENTISSAGE DE L'ORAL

Damien CHABANAL, LRL, Clermont-ferrand, France

RÉSUMÉ

Nous comptons faire un état de certaines difficultés rencontrées par l'enfant lors de l'apprentissage du français oral à l'école maternelle. Par ailleurs, nous comptons démontrer en quoi la sociolinguistique développementale peut apporter des observations et des réflexions pertinentes dans le cadre d'une réflexion globale sur le rapport du socioculturel à la didactique du français. Selon nous, des déterminations sociales sont déjà en jeu en maternelle concernant les apprentissages langagiers. Les résultats dont nous ferons état, font apparaître deux éléments d'importance. Premièrement, la précocité de l'héritage linguistique des pairs sur les enfants. Les indicateurs (production de liquides et production de liaisons chez des enfants de 40 à 50 mois issus de milieux différents) révèlent que l'enseignement/apprentissage de l'oral est très tôt sous l'influence du langage de l'environnement de l'enfant. Deuxièmement, l'autre fait significatif concerne l'influence marquée de la pauvreté des inputs (faible fréquence de réception du langage) sur la vitesse des apprentissages. Le fait que l'enfant ne baigne pas dans le même bain linguistique entraîne des différences significatives sur son développement phonologique.

INTRODUCTION

Les rares études réalisées auprès d'enfants à propos de la variation phonétique ont souvent dans un premier temps, établi que la variation rencontrée dans son discours provenait de la reprise de langages typiques de son environnement familial (père, mère, grand frère, etc.) ou social (instituteur, policier, garde d'enfants, etc.). L'étude des registres soutenait l'hypothèse que l'hétérogénéité des pratiques linguistiques provenait de la reprise de différents rôles stéréotypés et bien distincts. Or ces pratiques discursives, comme l'a toujours prétendu la sociolinguistique, ne sont que des manifestations langagières d'un même locuteur pouvant varier avec la situation de formalité, l'âge, le sexe ou le milieu. L'analyse sociolinguistique se propose justement d'observer quelles sont les différences langagières selon les types d'interaction ou l'origine sociale/géographique du locuteur. Les causes sociales et les formes variationnelles qui en émanent sont autant d'indices facilitant la compréhension de l'échec scolaire en matière d'oralité. Notre article a deux objectifs. Dans un premier temps nous définirons la « sociolinguistique développementale » en montrant ses différents domaines de recherche. Dans un deuxième temps, nous montrerons, à partir de la production de deux variables phonétiques, la précocité de l'héritage linguistique des pairs sur les enfants et l'influence du milieu et de la situation d'interaction sur la production phonologique de l'enfant.

LA SOCIOLINGUISTIQUE DÉVELOPPEMENTALE

La question de l'acquisition de la variation sociolinguistique est un champ de recherche très récent et encore méconnu dans le domaine de la sociolinguistique (Chabanal, 2003). Nous nous proposons donc de le baliser en quelques points en exposant les différentes problématiques qui se posent aujourd'hui et celles sur lesquelles nous espérons apporter des éléments de réponse. Comme le constate Labov (1989), l'enfant est le meilleur reflet d'une langue qui se transmet, il est le produit d'une histoire linguistique variationnelle qu'il retranscrit dès le plus jeune âge, avant même la maîtrise de certaines règles grammaticales

catégoriques. Son étude, dans une banlieue nouvelle de Philadelphie appelée « King of Prussia », atteste en effet que les variations contextuelles opérées habituellement sur le morphème final « ing » sont reproduites à partir de 7 ans et celles sur la suppression des phonèmes /t/ et /d/ en finale de verbes irréguliers à partir de 4 ans. Cette constatation permet donc d'apporter deux informations capitales :

– la possibilité d'apprentissage de modèles de variation dès 4 ans,

– la persistance de certains de ces modèles de génération en génération.

Sur ce deuxième point, Labov (1989) note qu'il existe des variations qui se transmettent de génération en génération sans jamais évoluer. Depuis fort longtemps nous supprimons les /R/ post-consonantiques finaux en France sans que l'on constate d'évolution. En clair, nous ne parvenons pas à des formes de mots où le /R/ serait complètement supprimé. Le mot « quatre » bien qu'il soit parfois prononcé « quat » depuis plusieurs siècles admet toujours le même type de variation. La critique de cette conception de la transmission consiste à affirmer que ces variations ne sont pas transmises par la famille qui adopte des règles variables particulières, mais proviennent de contraintes articulatoires et de règles de formation universelles (Bickerton, 1981). Il nous incombe donc d'observer, à partir de données enregistrées dans des milieux différents, les divers types d'apprentissage des unités variables.

LA PRÉCOCITÉ DE L'HÉRITAGE LINGUISTIQUE

Nous avons enregistré deux enfants (Pierre et Quentin) de milieux sociaux très contrastés pendant 10 mois, à raison d'un enregistrement tous les deux mois. Ces enregistrements ont été effectués en situation écologique, dans l'enceinte de l'école. Ils étaient âgés de 40 mois au départ des enregistrements. Nous nous sommes focalisé sur la production de liquides /l/ et /R/ en finale complexe (cartable, fenêtre, sable, montre…), un marqueur sociolinguistique adulte. Le but étant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les enfants pouvaient dès 3 ans reproduire les modèles langagiers de leurs parents. Donc, d'estimer l'écart entre la langue de l'école et la langue apprise et reproduite par l'enfant au contact de son environnement.

La production des liquides /l/ et /R/

	Pierre	*Quentin*
Réalisations justes	**37%** **(88/239)**	**4%** **(5/119)**
Omissions de la liquide	**63%** **(151/239)**	**52%** **(62/119)**
Remplacements de la liquide	**0%** **(0/239)**	**0%** **(0/119)**
Omissions du groupe CL (Consonne + liquide)	**0%** **(0/239)**	**44%** **(52/119)**
Nombre d'occurrences de CL# (consonne + liquide en finale de mots)	**100%** **239/239**	**100%** **(119/119)**

Tableau n° 1 : Répartition des réalisations justes et des types d'erreurs

Deux remarques d'ordre sociolinguistique sont à faire. Premièrement Pierre réalise bien plus de liquides dans le contexte de CL (consonne + liquide en finale de mot, du type : j'en ai quat/re/…) que son homologue Quentin. Des différences sociolinguistiques peuvent donc déjà apparaître dès 4 ans chez l'enfant francophone. Nous sommes d'autant plus frappé par l'omission du groupe CL jamais produit chez Pierre mais de l'ordre de 44% chez Quentin.

Ce taux est assez important sur la période de notre étude pour être admis comme un comportement linguistique de variation régulier. Il va dans le sens de l'affirmation de Roberts (1994) selon laquelle le jeune locuteur n'opère pas simplement un copiage de surface mais crée ses propres règles variables. Sans évoquer ce type de dispositif, nous penchons pour dire que l'enfant adopte ce comportement par rapport à un certain nombre de contraintes. Les contraintes de fréquence (manque d'apparition du mot dans le bain linguistique de l'enfant) et d'ordre articulatoire sont sans doute à l'origine de ce type de variation.

Le social dans toute sa dimension est opportuniste et exploite les possibilités de variation. Il agit sur des terrains déjà fragiles sur d'autres plans (articulatoire, acoustique…). Les contraintes présentes réunies sont un terrain favorable à la suppression chez Quentin du groupe complexe en son entier et à la fabrication de différences sociales.

	/l/ et /R/
Quentin	**0%**
Obstruente-liquide devant consonne	**0/20**
Pierre	**19%**
Obstruente-liquide devant consonne	**(9/47)**
Quentin	**0%**
Obstruente-liquide devant voyelle	**(0/7)**
Pierre	**39%**
Obstruente-liquide devant voyelle	**(7/18)**
Quentin	**5.5%**
Obstruente-liquide devant pause	**(5/92)**
Pierre	**41.5%**
Obstruente-liquide devant pause	**(72/174)**

Tableau n° 2 : Récapitulatif des réalisations justes sur l'ensemble des contextes

Pierre produit bien davantage de liquides justes dans l'ensemble des contextes. La fréquence de réception est sans doute capitale dans l'apprentissage de ce type de forme. Nous postulons que Quentin entendant moins la forme complète des termes à finale complexe de type obstruente-liquide n'a pas encodé les liquides dans ces items. Ils existent sous leur forme tronquée dans son lexique mental. Labov (2001) lui-même reconnaît aujourd'hui l'influence de la fréquence des formes linguistiques et donc l'influence directe de l'environnement langagier sur la production. Il écrit : « les seules données linguistiques que les enfants doivent apprendre de leurs parents et qu'ils ne peuvent pas apprendre ailleurs sont les premières entrées de leurs dictionnaires » (notre traduction).

Ces éléments nous permettent de souligner que l'héritage linguistique apparaît bien dès les trois premières années de l'enfant. Cela signifie donc que la langue de l'école peut entrer en conflit avec la langue parlée par l'enfant dans son milieu. Prendre conscience de ce phénomène c'est proposer un bain linguistique riche et varié de façon à construire un lexique qui adopte les formes normées et non tronquées sur le plan de la représentation lexicale. Brièvement, le bulletin officiel de l'Éducation Nationale de 1999 fait de « la maîtrise des langages » une priorité. Dès les premières lignes, le texte met l'accent sur le fait que l'acquisition de l'oral soit : « non pas un domaine parmi d'autres mais ce qui, entre tous, fait le lien et le fondement sur lequel s'édifient tous les apprentissages » (BO, 1999).

L'enfant doit apprendre « à échanger » par un discours structuré et différent de celui qu'il peut entendre dans la sphère privée. La présence de vernaculaires doit donc être réduite et l'école doit se charger dès le plus jeune âge d'apprendre « le parler légitime » (Bourdieu, 1982). L'enfant doit également « apprendre à pratiquer les fonctions variées du langage oral », « apprendre à comprendre et se faire comprendre » et enfin « apprendre à s'intéresser au fonctionnement du langage ».

Ce dernier objectif visant à la création d'une conscience métalinguistique doit se mettre en place à partir de manipulations (des sons, des rythmes, des intonations, des mots, des structures) et de réflexions. Ce travail favorise la prise en compte de régularités dans la langue

et un apprentissage ultérieur de l'écrit. Il semble essentiel pour que l'enfant accède à une conscience de l'organisation syntaxique et morphologique.

Outre ces objectifs, il semble indispensable ; au vu de ce que l'on a observé, de favoriser l'écoute intensive de formes lexicales que l'enfant peut entendre différemment dans sa sphère privée. Grossmann & Calaque (2001) envisagent la possibilité d'un travail mnésique pour l'apprentissage lexical. Chevrot (2002) ajoute à ce propos :

> Si l'enfant apprend vraiment la forme des mots et leurs variantes en mémorisant des exemplaires lors des rencontres auditives répétées avec ces mots, alors il faut fonder en partie l'enseignement du lexique sur l'imprégnation, en organisant la rencontre récurrente de l'enfant avec des genres de discours riches et variés sur le plan du vocabulaire.

L'influence du milieu et de la situation d'interaction sur la production phonologique

La liaison produite par le jeune enfant est souvent le lieu d'erreurs du type : *gros navion, petit nours, grand néléphant*, etc. Elles proviennent, dit-on ordinairement, de problèmes morpho-phonologiques. Les variations s'atténuent fortement lors de l'accès à l'écrit et par une meilleure segmentation de la chaîne parlée aux alentours de cinq ans (Chevrot & Fayol, 2000 ; Wauquier-Gravelines, 2001 ; Nardy, 2002 ; Dugua, 2001). D'autres problèmes surviennent à partir de cet âge concernant l'écriture des liaisons de l'oral. Sabio (2000) fait état de « bafouillages graphiques » chez des enfants de CE1 et CE2 du type : « les s'amis, les s'enfants, il était tune fois… ». Parallèlement à ce type de variation, notre recherche porte sur l'émergence de la liaison facultative (désormais LF), par définition variable. Elle est identifiée comme marqueur sociolinguistique, plutôt réalisé chez des adultes de milieux favorisés et en général en situation d'interaction à enjeu. Notre but est ici de savoir si les enfants dès 8 ans peuvent produire cette variable beaucoup plus rare dans le parler quotidien que les liaisons obligatoires. La sociolinguistique développementale, très peu explorée jusqu'ici, prend alors toute son importance, puisqu'il s'agit d'observer si la production de la LF chez les enfants co-varient avec le milieu et la situation des locuteurs.

Lieux d'étude

Ayant émis l'hypothèse que le milieu pouvait jouer un rôle déterminant dans la variation phonétique des enfants, nous avons choisi deux classes de cours élémentaire première année de milieux différents, l'une en ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire) et l'autre en quartier résidentiel. L'école de la Ferme Baumet (Saint Paul Trois Châteaux, Drôme) est située au cœur d'un quartier résidentiel dont la population est constituée pour la plupart de cadres de la centrale nucléaire EDF ainsi que d'entreprises qui en dépendent. Nous avons donc affaire à des enfants de milieu dit « favorisé ». L'école du Pouzin (Ardèche) est implantée au milieu d'un quartier populaire où la population, selon les enseignants, souffre particulièrement du chômage. Rares sont les familles où les deux parents travaillent, et aucune d'entre elles n'appartient aux classes moyennes ou supérieures. Cette école parce qu'elle est classée ZEP, accueille un nombre important d'intervenants (une rééducatrice en psychopédagogie, un psychologue scolaire et des aides éducatrices) mobilisés pour enrayer l'échec scolaire.

Les sujets

Nous avons sélectionné avec l'aide des enseignants 12 enfants de CE2 (8 ans) dans chaque école. À l'aide des fiches de renseignement des parents sur leur profession respective, nous avons choisi les enfants dont les parents étaient les plus représentatifs du milieu supérieur à l'école de La ferme Baumet. De même, nous avons élaboré dans la classe de l'école du Pouzin un échantillon d'enfants reflétant le mieux le milieu ouvrier.

Protocole d'enquête

Les sujets sont enregistrés dans trois situations. Dans la situation 1, l'enfant dialogue avec l'enquêteur à partir de jeux et de dénomination d'images. Le contexte est classé moins formel, il n'y a pas de consigne et la production est libre. Dans la situation 2 (exercices structuraux) la demande est plus formelle. Nous sollicitons l'enfant pour produire un mot précis dans un contexte précis. Le tour de parole est ritualisé et imposé par l'enquêteur qui a une attitude plus distante. L'enfant commence à ressentir qu'il est en situation de type exercice scolaire.

Les enfants devaient produire des liaisons à partir d'exercices structuraux sous la forme suivante :

Contexte Verbe + : on dit : « il regarde un livre ». Répète
on dit : « il range un livre » / Répète
et on dit : « il tient… (un livre) ? » / Réponse :

Contexte pronom + : on dit : « moi aussi ». Répète
on dit : « lui aussi » / Répète
et on dit : « eux… (aussi) ? » / Réponse :

Nous proposons neuf amorces de ce type. Les mots de gauche appartiennent à différentes classes syntaxiques (adverbe, pronom, préposition, nom, préposition, verbe) afin de montrer, ultérieurement à ce travail, dans quel type de contexte les enfants réalisent davantage la liaison. La situation 3 est davantage formelle, puisqu'elle reprend des notions normatives d'évaluation (juste ou faux). À partir de deux formes (avec et sans liaison) lues posément et répétées par l'élève, celui-ci doit choisir laquelle lui semble juste.

Ce type de tâche sanctionne le plus souvent des notes ou des appréciations et sollicite ainsi toute l'attention du sujet. Les énoncés à juger sont formulés sur cette base : « On peut dire [seatwa] et on peut dire [setatwa] selon toi laquelle de ces deux formes est juste ? ». Cette technique d'évaluation est inspirée du *matched guise*, une procédure expérimentale élaborée par Lambert (1967).

Résultats

Liaisons facultatives	**S1**	**S2**	**S3**
Pourcentages de LF réalisées justes (milieu favorisé)	**22% (94/434)**	**16.5% (18/108)**	**66% (71/108)**
Pourcentages de LF réalisées justes (milieu défavorisé)	**15% (58/396)**	**7.5% (8/108)**	**13% (14/108)**

Tableau n° 3 : Pourcentages de liaisons facultatives réalisées justes selon les milieux

Dans son usage quotidien de la parole (situation 1 : dialogue de nature informelle), l'enfant de 8 ans comme l'adulte, produit très peu de LF. La production des LF dans cette situation est plus importante chez les enfants de milieu favorisé mais la différence est peu marquée (+7%). Lors des exercices structuraux (S2), les sujets réalisent moins de LF alors que la situation augmente en formalité. Nous faisons l'hypothèse que ce phénomène provient directement de la fréquence de réception des contextes. En effet, seul les deux contextes avec le verbe être (c'est +, il est +) sont fréquents dans le parlé quotidien de l'enfant, les 7 suivants sont eux plus

rarement entendus, ce qui expliquerait ces faibles taux de réalisation. La situation 3, directement inspirée de la technique du *matched guise*, est la seule où l'on perçoit des différences importantes entre les groupes sociaux. Les enfants, plus en contact avec les normes sociolinguistiques orales, savent davantage (+53%) que l'autre groupe les variantes valorisées sur le marché linguistique. Dans 66% des cas, ils reconnaissent que les LF justes sont les liaisons réalisées. Les enfants de milieu ouvrier ne reconnaissent cette éventualité que pour une liaison sur dix (13%).

CONCLUSION

L'étude de facteurs sociaux intervenant dans l'apprentissage de l'oral chez l'enfant francophone permet de mieux identifier l'origine des difficultés à produire une langue normée. Ces difficultés proviennent de la faiblesse du bain linguistique (pauvre et peu varié), d'une conscience stylistique moins accrue et de la transmission précoce d'un vernaculaire. La reconnaissance de ce dernier comme langue seconde proprement dite (Verdelhan, 2002) devrait amener à une réflexion plus efficace. Notamment sur la variété stylistique du français oral et ses « sanctions sociales ».

BIBLIOGRAPHIE

BICKERTON P. (1971) « Inherent variability and variables rules ». *Foundations of language,* 7, p. 457-492.

Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale (1999) *Les langages, priorité de l'école maternelle*, numéro hors série, 8, p. 5-7.

BOURDIEU P. (1982) *Ce que parler veut dire,* Paris, Fayard.

CHABANAL D. (2003*) Un aspect de l'acquisition du français oral : la variation socio-phonétique chez l'enfant francophone,* Doctorat de Sciences du langage, Université Paul-Valéry, Montpellier III.

CHEVROT J-P., FAYOL M. (2001) « Acquisition of French Liaison and related child errors », dans ALMGREN M., BARRENA A., EZEIZABARRENA M.J., IDIAZABAL I., B. Machinney *éd*, *Research on Child Language Acquisition : Proceedings of the 8th conference of the International Association for the Study of Child Language*, 2, Cascadilla Press, p. 760-774.

CHEVROT J-P. (2002) *Acquisitions langagières chez l'enfant d'école maternelle : le cas de la segmentation des mots et des conduites multimodales*, Projet scientifique de l'équipe Acquisitions Langagières et Usages Linguistiques Enfantins, LIDILEM, Grenoble III.

DUGUA C. (2002) *Liaison et segmentation du lexique en français : vers un scénario développemental*, Mémoire de DEA en Sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble.

ENCREVE P. (1988) *La liaison avec et sans enchaînement. Phonologie tridimensionnelle et usages du français*, Paris, Éditions du Seuil.

ERVIN-TRIPP S. (1973) « Children's sociolinguistic competence and dialect diversity », dans DIL A. *éd*, *Language acquisition and communicative choice : essays by Susan M. ERVIN-TRIPP*, Stanford, Stanford University Press, p. 130-157.

GROSSMANN F., CALAQUE E. (2001). « Présentation », *Lidil,* 21, p. 5-15.

LABOV W. (1964) « Stages in the acquisition of Standard English », dans SHUY R. *éd*, *Social dialects and language learning, National concil of Teachers of English*, p. 77-104.

LABOV W. (1976) *Sociolinguistiqu*e. Édition de minuit.

LABOV W. (1978) *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États-Unis*. Édition de Minuit.

LABOV W. (1989) « The child as linguistic historian », *Language, Variation and Change*, 1(1), p. 85-98.

LABOV W. (2001) *Principals of linguistics change*, *vol.2*, Social factors. Blackwell.

LAMBERT W-E. (1967) « A social psychology of bilingualism ». *Journal of social issues*, 23, p. 91-109.

NARDY A. (2002) *L'acquisition de la liaison : production, jugement et environnement langagier*. Mémoire de maîtrise en Sciences du langage, Université Stendhal, Grenoble.

SABIO F. (2000) « Les difficultés de la notion de mot : l'exemple des liaisons graphiques dans les textes d'enfants ». *Lynx*, 42, p. 119-130.

TRANEL B. (1999) « Aspects de la phonologie du français et la théorie de l'optimalité ». *Langue française,* 126, p. 39-73.

VERDELHAN M. (2002) *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*, Paris, PUF.

WAUQUIER-GRAVELINES S. (2002) « Segmentation de la chaîne parlée et détermination des frontières gauches dans l'acquisition du lexique précoce ». Communication présentée dans le cadre des *Quatrièmes rencontres internationales du GDR phonologie*, Université Stendhal, Grenoble.