



HAL
open science

La variation stylistique chez les enfants de 10/11 ans : une étude exploratoire en contexte français

Laurence Buson

► **To cite this version:**

Laurence Buson. La variation stylistique chez les enfants de 10/11 ans : une étude exploratoire en contexte français. Elodie Vialleton; Laure Ayosso; Michaël Abecassis. Le français parlé au 21ème siècle : Normes et variations géographiques et sociales, L'Harmattan, pp.203-222, 2008, Espaces discursifs, 978-2-296-04407-4. hal-03549529

HAL Id: hal-03549529

<https://hal.science/hal-03549529>

Submitted on 31 Jan 2022

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.

La variation stylistique chez les enfants de 10/11 ans : une étude exploratoire en contexte français

Laurence BUSON
Laboratoire LIDILEM
Université Stendhal Grenoble III (France)

La prise en compte de la variation diaphasique chez l'enfant est une nécessité sociale, sociolinguistique et didactique. En effet, la souplesse diaphasique¹ incluant la capacité à passer de variétés non standard à des variétés standard serait un facteur dé-ségrégatif ; la réflexion qu'elle suscite sur les pratiques langagières et les normes est une préoccupation linguistique forte ; enfin, la recherche de méthodes et d'approches pédagogiques qui en émane s'inscrit dans une démarche globale sur l'enseignement/apprentissage de l'oral de la langue de l'école en France.

Pourtant, de nombreuses questions sont encore en suspens et empêchent actuellement d'avancer dans un processus cohérent d'intégration de la souplesse stylistique dans les objectifs de l'école. Si l'on se réfère aux Instructions Officielles françaises, on constate en effet une errance révélatrice : alors que dans les programmes de 1995, les registres sont encore évoqués au cycle III, ils ne sont maintenus en 2002 que pour le collège et disparaissent des objectifs de l'école élémentaire. On peut légitimement s'interroger sur le bien-fondé de cette disparition qui peut signifier deux choses : soit qu'une initiation à la souplesse diaphasique est prématurée pour des enfants à l'école primaire, soit qu'elle ne constitue pas une priorité dans la maîtrise de la langue. Or les deux hypothèses mériteraient d'être discutées sérieusement.

Quoi qu'il en soit, le problème s'étend, à l'évidence, bien au-delà de la simple absence ou présence des registres de langue dans les programmes. En effet, on voit bien les limites d'activités scolaires largement répandues telles que les classements lexicaux et de recherches d'équivalences sémantiques. L'institution, dans une problématique quasi schizophrène de réduction des

¹ Voir *infra* pour le sens précis que nous donnons à ce terme.

inégalités sociales et d'imposition d'une langue unique, laisse finalement une place anecdotique à la variation stylistique à travers les registres, variétés compartimentées et figées, conservées dans le formol des représentations de la légitimité linguistique. Tenter de réorienter cette tendance vers une démarche plus globale, dynamique et nuancée, ne peut se faire sans des recherches (socio)linguistiques plus poussées, sans des connaissances supplémentaires sur les attitudes et capacités des enfants dans ce domaine.

La question que nous nous sommes posée est donc la suivante : quelles sont les représentations des enfants de 10/11 ans sur la variation diaphasique ? En d'autres termes, les enfants sont-ils sensibles, à cet âge, aux variations stylistiques, comment les perçoivent-ils, et sur quels éléments s'appuient-ils pour étayer leurs jugements ? C'est pour apporter quelques éléments de réflexion sur ces thèmes que nous avons entrepris à Grenoble (France), dans une perspective exploratoire, une étude micro-sociolinguistique perceptive auprès de 36 enfants de dix/onze ans issus de différents milieux sociaux, de manière à résoudre une équation à deux inconnues, l'existence d'une conscience diaphasique et les éléments qui la constituent, en fonction d'une variable, le milieu social.

Bref tour d'horizon de la place du diaphasique dans la réflexion sociolinguistique

La variation stylistique a été qualifiée par Bell (1984, 2001) de "dimension négligée" et Rickford et Eckert (2001 : 1) ont récemment confirmé cet état de fait :

"We have focused on the relation between variation and the speaker's place in the world, at the expense of the speaker's strategies with respect to this place"².

Les études variationnistes et ethnographiques depuis les années soixante n'ont, en effet, pas beaucoup prisé le diaphasique. Elles ont privilégié deux composantes de la variation sociolinguistique (le linguistique avec les contraintes internes au système, et le social, avec les contraintes interlocuteurs), au détriment de celle qui nous intéresse ici, le stylistique (contraintes intra-locuteurs). C'est d'ailleurs un domaine où la terminologie n'est pas encore stabilisée. En effet, il y a de nombreux termes, en français et en anglais, pour recouvrir des concepts identiques ou voisins, termes souvent utilisés de manière contradictoire entre les auteurs. Nous utiliserons ici,

² "Nous nous sommes concentrés sur la relation entre la variation et la place du locuteur dans le monde, aux dépens des stratégies du locuteur vis-à-vis de cette même place". (notre traduction).

devant la nécessité de faire des choix même arbitraires, le terme “style”³ pour désigner des variétés, et celui de “variation diaphasique”⁴ ou de “variation stylistique” pour désigner le phénomène de variation.

Le concept de variété

Dans le champ de la variation stylistique, les dénominations des variétés trahissent une certaine confusion dans les facteurs extra-linguistiques susceptibles d’influencer la variation. Les facteurs sociaux et situationnels se confondent et se cristallisent dans des dénominations ambiguës telles que “français populaire” et “français familier” ; le style se mélange au chenal avec “français soutenu” ou “français littéraire”. Les variétés ainsi délimitées en niveaux dont la caractérisation faillit à qualifier une seule source de variation, apparaissent dès lors comme des regroupements souvent idéologiquement marqués, aux dénominations instables. Il est certain que le diastratique et le diaphasique sont loin d’être des variations “étanches” l’une à l’autre. Si nombre de traits observés dans le “français populaire” se retrouvent dans le “français familier”, il reste indispensable de chercher davantage de rigueur dans le classement pour éviter les écueils normatifs et les stéréotypes sur les classes sociales. La profusion de qualificatifs pour les variétés stylistiques (sur lesquels les dictionnaires eux-mêmes ne parviennent à s’accorder) - vulgaire, populaire, relâché, familier, courant, standard, surveillé, soutenu, etc. - dénotent en effet, outre un mélange absolu des facteurs de variation, une omniprésence de la norme, un standard idéalisé, et un regard fortement chargé d’évaluation stigmatisante.

Or, réaliser l’invalidité des niveaux de langue entraîne la remise en cause du concept de variété dans sa globalité. Celles-ci ne sont peut-être au final rien d’autre qu’un “objet idéologique” (Gadet 2003b : 113). L’auteure (2003a : 16) résume comme suit cette problématique :

³ Rickford et Eckert (2001 : 2) délimitent le style comme étant la part de variation intra-locuteur qui ne peut être attribuée à des facteurs de performance ou à des facteurs internes au système linguistique : “Any intra-speaker variation that is not directly attributable to performance factors (in the strict sense) or to factors within the linguistic system”.

⁴ Gadet (2003a : 15) explique sa préférence pour les dénominations en “dia-” comme diastratie et diaphasie, car “bien que peu transparentes /.../ [elles offrent l’avantage de] distinguer entre les effets sociaux dans la langue et le social, entre une manifestation linguistique et l’extralinguistique”. La variation diaphasique est pour l’auteure une “variation intra-locuteurs [c’est-à-dire] selon le répertoire d’un même locuteur dans différentes activités”, par opposition à la variation inter-locuteurs qui dépend de l’usager et non de l’usage.

“La notion de variété ne permet pas de s’affranchir de l’idée de langue homogène, car elle aboutit à représenter la langue selon un certain nombre de variétés, à leur tour homogènes. Elle risque donc d’occulter la dynamique de la variation et les éventuelles tensions où est pris le locuteur”.

L’idée des styles est également problématique dans la mesure où elle présuppose une idée de synonymie entre les variétés, comme on peut le voir chez Labov (1976) : selon lui, si le vernaculaire est la variété utilisée en situation non surveillée, plus la situation est formelle, plus le locuteur va faire usage de variables valorisées. Il existe donc différents styles parce qu’il existe plusieurs variantes plus ou moins standard, ces variantes étant définies comme différentes façons de dire la même chose. Cette représentation des styles comme des parallèles (placés à différentes échelles de formalité) et équivalents au plan sémantique, est induite par une conception héritée de la stylistique (Gadet 1998 : 55). On parle en termes de “choix” et d’“écart” par rapport à une norme : ce qui est à dire va “s’habiller” d’un style, celui-ci véhiculant selon l’auteure “une information esthétique (en stylistique) ou une information sur le locuteur (en sociolinguistique)”. La pédagogie reproduit d’ailleurs ce point de vue en supposant que l’on peut “traduire” du standard en non standard et inversement. Le contenu de la majorité des exercices sur les registres de langue s’appuie sur cette problématique⁵. Or, ne peut-on pas qualifier d’improbable la coexistence de très nombreuses formes concurrentes si celles-ci veulent exactement dire la même chose ? Il semble que l’on doive plutôt réfléchir à l’hypothèse de significations différentes se jouant au cours de l’interaction et chercher à comprendre les objectifs, fonctions et valeurs de ces significations.

Sortir des cloisonnements disciplinaires traditionnels

Gadet (2003a : 112) considère que le diaphasique, en insistant sur l’interaction, met la sociolinguistique en convergence avec les problématiques actuelles de l’analyse du discours et de la pragmatique, ce qui constitue une opportunité intéressante pour sortir des cloisonnements disciplinaires traditionnels. En effet, si certaines conceptions reposent sur la situation comme support essentiel de la variation stylistique, cette dernière semble avant tout se jouer en contexte, au cours de l’interaction. S’attarder sur cette dimension négligée de la variation entraîne une remise en cause des variétés comme entités homogénéisantes, mais aussi de la variation en général. La conception traditionnelle de la sociolinguistique, dont le pivot central est le diastratique, est confrontée à une sociolinguistique de la

⁵ Pour une critique des manuels scolaires de ce point de vue, consulter Grossmann (1996) et Boutet & Gadet (2003).

pratique sociale qui s'appuie sur le répertoire verbal du locuteur dans la dynamique de l'interaction. La réflexion sur le diaphasique est par conséquent porteuse d'enjeux pour la discipline sociolinguistique dans son ensemble (Gadet 2000).

Diastratique et diaphasique : la poule et l'œuf

La terminologie sociolinguistique peut laisser entendre que les types de variation sont bien distincts, qu'il y a une discontinuité entre le diatopique, le diastratique et le diaphasique. Or, ces variations interagissent en permanence et l'on peut observer que les traits linguistiques suivent des progressions parallèles sur les différents plans variationnels. Cependant, ce constat de perméabilité et de corrélation entre les différents champs ne donne pas d'explication sur la nature et l'amplitude de ces relations (Finegan et Biber 2001 : 235). Plusieurs grands courants relativement dissonants irriguent cette réflexion : pour certains, la variation diaphasique s'appuie sur des éléments premiers tels que la variation diastratique ou encore les dynamiques identitaires, pour d'autres, c'est le stylistique qui se situe en amont d'autres types de variation, pour d'autres encore, la variation inhérente à la langue est la source première de tout le reste (Rickford et Eckert 2001). Nous n'entrerons pas ici dans le détail de ces théories, nous reprendrons simplement les propos de Bourdieu (1982 : 41-2) qui peuvent sous-tendre notre réflexion et qui se sont avérés avoir une résonance particulière dans notre étude :

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

L'acquisition de la souplesse diaphasique : des postulats souvent contradictoires

Sur cette question, les recherches révèlent parfois des résultats contradictoires. L'âge d'apparition du diaphasique, ainsi que le lien étroit et néanmoins ambigu entre la perception par l'enfant des rôles sociaux et l'usage qu'il peut en faire à travers les styles, sont aujourd'hui encore sujets à controverses. Ainsi, Labov (1976) situe l'acquisition de la variation

stylistique à la fin de l'adolescence et l'acquisition d'une large gamme de styles appropriés à une large gamme de situations de communication vers 18/20 ans. Ce modèle a depuis fait l'objet de plusieurs remises en cause appelant à nuancer sa portée. Citons Reid (1978) pour qui les ajustements stylistiques sont en place à 11 ans, Romaine (1984) qui établit que les enfants de 6 ans opèrent des adaptations stylistiques en fonction du degré de formalité de la situation, Slosberg Andersen (1990) qui recense un grand nombre d'adaptations stylistiques chez des enfants de 4 à 7 ans au cours de jeux de rôles, ou encore Bernicot (1992) qui observe des ajustements non-verbaux aux situations de communication à l'âge de deux ans.

En réalité, l'étude des étapes d'acquisition de la souplesse stylistique chez les enfants doit s'appuyer sur une clarification de ce que l'on cherche à observer : les premières manifestations d'une variation stylistique inconsciente, une certaine sensibilité aux rôles sociaux et aux traits linguistiques qui y sont associés, ou bien encore les signes clairs d'une capacité aboutie et cohérente. Bernicot (1992 : 79) affirme qu'"être adapté au monde, c'est /.../ réussir à adapter le monde à ses propres projets". Cette réflexion sous-tend pour nous le fait de distinguer *adaptabilité* et *souplesse* diaphasique. La première correspond en effet à un stade précoce, relativement peu avancé et très largement inconscient, au cours duquel l'enfant s'adapte au monde qui l'entoure. La seconde correspond pour nous à un stade plus avancé, où la perception des rôles sociaux et des formes linguistiques associées amène le locuteur à une perception plus fine et consciente des variations stylistiques. A cette étape, le locuteur, par la modulation diaphasique, non seulement s'adapte au monde, mais est aussi capable d'agir sur le monde⁶.

Néanmoins, au vu de l'ensemble des travaux évoqués, il subsiste plusieurs inconnues non négligeables pour la compréhension du phénomène. En effet, on connaît encore très mal les facteurs qui influencent cette évolution de l'adaptabilité première vers la souplesse diaphasique, ainsi que les étapes de celle-ci, leur succession, et les âges qui lui sont associés. Or, parmi ces facteurs, celui du milieu social est sans doute à explorer, ne serait-ce que du fait de la persistance d'un débat sur la souplesse diaphasique des locuteurs de classes défavorisées. Des hypothèses existent mais sont souvent contradictoires, peut-être à cause du caractère sensible d'un tel sujet. Aux idées reçues stigmatisant les classes populaires, on oppose parfois des points de vue idéologiquement radicalement différents sans doute tout autant

⁶ Gombert (1990) différencie une première étape, précoce, d'ajustements automatiques, et une seconde, vers six/sept ans, où l'enfant module volontairement ses formulations en fonction d'objectifs clairement perçus (phase des comportements métapragmatiques).

excessifs. Gadet (1996a : 22-3) pointe ces écarts entre des auteurs affirmant qu'il n'existe de variation diaphasique que chez les classes aisées (Bourquin 1965 ; Behnsted 1973)⁷, et ceux comme Wolfram (1969) démontrant que les classes inférieures exhibent au contraire davantage de variation stylistique que les classes moyennes.

Diaphasique et facteurs sociaux : quelle influence ? quels facteurs ?

On sait encore trop peu de choses concernant l'influence des facteurs sociaux sur la *nature* et l'*étendue* du répertoire stylistique des locuteurs. S'il n'y a pas de locuteur à style unique, il semble que certains "disposent d'une palette plus large que d'autres" (Gadet 2003a : 110) et que la largeur et le contenu de cette palette puissent être mis en relation avec le nombre et la diversité des interlocuteurs et des activités auxquels les enfants sont confrontés dès leur plus jeune âge (Gadet 2003a : 106). De plus, la familiarité avec les variantes linguistiques dépend largement de la précocité et de la fréquence de l'exposition à ces variantes (Hoff 2002), or, le discours adressé à l'enfant varie de manière significative de ces deux points de vue en fonction du milieu social des parents. Du point de vue de la *nature* des répertoires stylistiques, il semble donc inévitable que les enfants de milieux défavorisés réalisent moins de formes légitimes que les autres en situation formelle, même s'ils suppriment sensiblement autant de variantes non standard en situation formelle que les enfants de milieux favorisés (le nombre de ces variantes non standard est plus élevé chez les premiers en situation informelle et le reste en situation formelle - étude menée en France auprès d'enfants de dix/douze ans par Chevrot, Beaud et Varga 2000). On constate donc que l'auto-surveillance ne permet pas de pallier les écarts initiaux liés aux caractéristiques linguistiques des différents vernaculaires. Si l'on s'intéresse maintenant à l'*étendue* du répertoire stylistique, au-delà de la maîtrise ou non de variétés "valorisées", il faudrait prendre en compte l'influence de contacts fréquents avec des situations et des interlocuteurs variés, et il semble que les études existantes s'aventurent très peu sur ce terrain. Cette hypothèse du rôle phare de la diversification des relations sociales dans le développement d'un large répertoire stylistique reste donc à être confirmée par des études complémentaires. C'est pourquoi on peut simplement se hasarder à penser que, si cette hypothèse est confirmée, alors, la piste des réseaux de pairs et de la mobilité sociale, au-delà de l'origine sociale proprement dite, serait à suivre de très près. Or, jusqu'à présent, la

⁷ Ce point de vue peut être mis en relation avec les théories de Bernstein (1975) sur la maîtrise du *code élaboré* par les seuls enfants issus de milieux favorisés.

question du réseau social a principalement été étudiée en relation avec la persistance de pratiques non standard (Milroy 1987)⁸, ou encore avec la réussite scolaire (Hébrard 2002)⁹. Le lien entre réseau social et souplesse diaphasique demeure à l'heure actuelle encore une énigme et on peut légitimement s'interroger sur l'influence du réseau de pairs sur la perception de la variation et l'acquisition de répertoires variés et se poser la question du poids de ce facteur par rapport à celui du milieu social.

La perception de la variation stylistique : quel lien avec la sensibilité aux rôles sociaux ?

Pour aborder la question de l'acquisition de la *souplesse* stylistique (qui relève d'une capacité en partie consciente), il convient de s'interroger sur la perception qu'ont les enfants de la variation stylistique. Globalement, il semble que les enfants soient très tôt capables d'émettre des jugements sur les variétés - même si leur système de représentations et leurs critères diffèrent de ceux des adultes- comme peut l'illustrer le travail de Bernicot (1992 : 221) qui affirme qu'à dix ans un enfant peut juger la pertinence d'une demande sur des critères liés à la situation, à la forme de l'énoncé, et à l'intention du locuteur. On peut alors aussi se demander si la conscience des rôles sociaux serait un des fondements de cette perception. Lafontaine (1986 : 66-67) cite trois études allant dans le sens d'une sensibilité aux valeurs sociales se traduisant par des choix particuliers de formes linguistiques : Berko-Gleason (1973) montre que, dès quatre ans, les enfants changent de style selon qu'ils parlent entre eux ou à des adultes ; Bates (1976) met en évidence que des enfants de quatre à six ans modifient la forme de leurs requêtes selon le statut de l'interlocuteur ; Ervin-Tripp (1977) identifie dès trois ans un large éventail de formes visant à donner des ordres, choisies en fonction de l'âge de l'interlocuteur, de son degré de familiarité, et de la tâche demandée. En étudiant la conversation chez les enfants entre six et douze ans, Garitte (1998 : 149-151) comptabilise dans des conversations spontanées la part des thèmes auto-centrés qui prennent peu en compte l'interlocuteur et la part des thèmes traitant de l'expérience commune qui intéressent donc les deux acteurs de la conversation et constate très clairement cette prise en compte croissante de l'interlocuteur, qui se

⁸ Milroy établit qu'un réseau dense et multiplexe est corrélé avec un renforcement des normes et valeurs locales et donc avec la persistance de variantes non standard.

⁹ Hébrard constate que la nature ségrégative de certains établissements scolaires qui regroupent des élèves appartenant à des milieux socialement homogènes (ce qui s'apparente beaucoup à une faible diversification des réseaux de pairs) est très pénalisante et nuit grandement à l'efficacité du système éducatif.

traduit par une évolution des objets conversationnels. Le travail de Slosberg Andersen (1990), directement axé sur la sensibilité aux registres des jeunes enfants¹⁰, met en relief les nombreuses adaptations stylistiques qu'ils effectuent dans des situations de jeux de rôles, par exemple au niveau du choix de formulation des demandes ou encore de l'usage des formules de politesse. Slosberg Andersen, partant du constat que les enfants à partir de trois ans font l'expérience de situations de communication variées (médecin, crèche, école, magasins, etc.) et d'interlocuteurs différents (âge, sexe, statut, familiarité), s'interroge sur la manière dont ces expériences se traduisent dans leur langage. L'analyse des productions des enfants jouant le rôle des différents membres de la famille¹¹ montre que tous ont produit des différences de styles en lien avec les rôles incarnés : l'enfant ne parle pas comme l'adulte, le père ne parle pas comme la mère. Sa recherche apporte de plus un élément original de réflexion sur les facteurs qui influencent l'acquisition de ces registres différenciés. En effet, Slosberg Andersen (1990 : 164) constate qu'il n'y a pas de corrélation entre le schéma familial dans lequel évolue l'enfant et le schéma que celui-ci développe lors du jeu de rôles, ce qui laisse supposer que les jeunes enfants construisent leur perception des rôles sociaux à travers les livres, la télévision, etc., et pas seulement à travers leur contexte familial :

“For example, even the children of professional working mothers made stereotyped assumptions about appropriate sex-related topics /.../ This supports the view that children learn traditional sex-typed models from children's books, television, and movies /.../ as well as from their peers and older children”¹².

Même si les jeux de rôles se situant chez le médecin ou en classe ont été plus difficiles à réaliser pour les plus jeunes enfants, ceux-ci essayent toujours d'associer un style particulier au personnage. L'enfant est donc sensible aux rôles sociaux et au fait que les façons de parler diffèrent d'un rôle à l'autre (les nombreuses auto-corrrections et ajustements en cours de production démontrent une réelle conscience sociolinguistique), mais il n'en connaît pas toujours les caractéristiques linguistiques correspondantes. Dans

¹⁰ Son étude porte sur vingt-quatre enfants majoritairement de quatre à sept ans (quelques enfants de trois ans pour lesquels il a été difficile de tirer des conclusions...), parlant anglais, et appartenant aux classes moyennes ou favorisées.

¹¹ L'enfant joue à lui tout seul l'ensemble des rôles par le biais de marionnettes auxquelles il s'identifie alternativement.

¹² “Par exemple, même les enfants dont les mères travaillent font des suppositions stéréotypées sur les thèmes relatifs aux rôles sexuels /.../ Cela confirme l'idée que les enfants apprennent les modèles traditionnels dans les livres pour enfants, la télévision et les films /.../ autant que par leurs pairs et les enfants plus âgés”. (notre traduction).

cette expérimentation, on voit bien que la sensibilité aux rôles sociaux est un point d'appui pour le développement d'une souplesse diaphasique de plus en plus fine.

L'enquête de terrain

L'ensemble des questionnements que nous venons d'évoquer nous a conduit à mener une étude dont nous allons exposer les premiers résultats ; ce travail a eu pour objectif d'apporter quelques éclairages sur les perceptions des élèves concernant l'usage différencié des styles, à la lumière de deux critères sociaux : le milieu et le réseau de pairs.

Bref descriptif de la méthode

Notre échantillon de 36 enfants se décompose de la manière suivante :

- 20 enfants issus d'une école socialement mixte (école A) : 3 enfants de milieu favorisé, 13 de milieu intermédiaire, 4 de milieu défavorisé ;

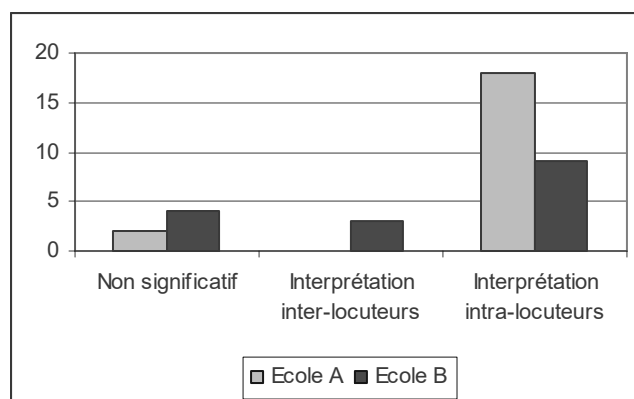
- 16 enfants d'une école défavorisée ayant un profil "ségrégué" (école B) : 1 enfant de milieu intermédiaire et 15 de milieu défavorisé.

Le recueil de données s'est déroulé sous la forme d'entretiens en petits groupes de 4 enfants constitués au sein de chaque classe (soit 9 groupes d'enquête au total). Les entretiens se sont déroulés en deux phases. Une première phase a consisté en une discussion à partir d'un document audio. Pour éviter d'introduire une terminologie *a priori*, nous avons utilisé un enregistrement de cinq énoncés, mettant en jeu des styles relativement marqués, prononcés par une même personne et classés par ordre décroissant de formalité ; ils apportent sensiblement la même information, et sont assez homogènes pour que l'on puisse les situer sur un continuum de formalité, de l'écrit oralisé soutenu à l'oral très familier. La deuxième phase consiste en la mise en place de jeux de rôles émaillée de commentaires libres. Les enfants doivent réaliser quatre courtes "improvisations contrôlées" (Slosberg Andersen 1990) pour lesquelles les thèmes et les rôles ont été prédéfinis. Les jeux de rôles ont été conçus de telle sorte que chaque enfant ait l'occasion de parodier un "personnage de prestige" (Blanche-Benveniste 1998) de manière à susciter des commentaires sur des variétés formelles et à observer les variations effectuées par les enfants entre différents rôles.

Résultats

Les enfants de 10/11 ans perçoivent la variation diaphasique

Le premier constat au vu des données recueillies est que 27 enfants sur les 36 concernés par l'étude (soit 75%) ont fait au moins une remarque permettant de dire qu'ils sont sensibles à la variation intra-locuteur.



Si l'on regarde plus précisément les critères que les enfants utilisent pour interpréter les variations qu'ils ont entendues, c'est-à-dire les valeurs qu'ils attribuent à ces variations, on peut voir qu'ils sont de plusieurs ordres. Nous les avons classés en trois grandes catégories : (a) les stéréotypes sociaux (14 enfants), (b) la morale et la norme (17 enfants), et (c) les caractéristiques de l'interaction¹³ (27 enfants).

(a) Les stéréotypes sociaux

"un chef d'entreprise il dirait pas *bah*, il est distingué, il dirait "je pratique le tennis" (Emile, 10 ans, école A)

Cette catégorie de remarques regroupe deux réalités différentes au niveau des enfants :

- certains (3 enfants de l'école B) ont fait uniquement des commentaires correspondant à ce critère,
- d'autres (10 enfants) ont fait référence à ce critère mais également aux critères (b) et (c).

"Ceux qui parlent comme ça, c'est les rich-man" (Jimmy, 10 ans, école B)

¹³ Notons que les critères b et c sont souvent mêlés.

Les 3 enfants concernés de l'école B identifient bien des différences entre les variétés stylistiques entendues, mais les interprètent comme des variations inter-locuteurs et non intra-locuteurs. En d'autres termes, ils assimilent la variation stylistique à de la variation sociale et cloisonnent les usages en fonction du statut. De plus, cette perception est associée à des revendications identitaires fortes construites autour des notions de *we-code* et *they-code* (Gumperz 1989). Ainsi, Pablo (11 ans) affiche à plusieurs reprises des jugements extrêmement tranchés en terme de cloisonnement social de la variation. Pour lui, un énoncé formel "fait trop riche", et l'identification est impossible : "j'aime pas comment il parle, je parle pas comme ça moi!". Mélanie (10 ans) affiche quant à elle une forte revendication identitaire associée à "son langage", celui des "voyageurs". Elle affirme que le langage du maître et de tous ceux qui n'appartiennent pas à sa communauté n'est pas le sien : "nous on n'a pas l'habitude, c'est pas notre langage, c'est le langage de elle" (elle désigne alors une camarade d'un mouvement de tête). Comme Pablo¹⁴, elle rejette les énoncés formels en s'exclamant : "jamais ça sortira de ma bouche !".

Ces enfants sont donc capables d'émettre des jugements sur les styles, mais ne leur attribuent pas une valeur "diaphasique". Aucun signe ne laisse imaginer qu'ils perçoivent les différentes variétés comme des possibles à leur disposition, ils les interprètent uniquement comme des variations sociales, et s'identifient à un style, le plus informel, qui paraît donc, déjà à leur âge, revêtir une fonction identitaire bien ancrée.

"à la fin il parle comme s'il le connaissait vraiment très bien, au début il parle comme si c'était un homme d'affaires par exemple" (Amina, école A, 11 ans)

Tous les enfants ayant recours au statut du locuteur n'en font donc pas un usage exclusif et le fait d'attribuer certaines façons de parler à certains types de locuteurs n'empêche pas certains de concevoir qu'un même individu peut manipuler différents styles selon les circonstances. Par exemple, Laurent (11 ans, école A) a fait les deux remarques suivantes au cours de l'entretien : "il y a des formules de politesse de la haute société : *puis-je m'en aller s'il vous plaît ?* mais c'est plutôt dans l'ancien français", et "par exemple à ma mère je lui parle normalement *ça va maman ?* et tout ça, à un vieux monsieur dans la rue *bonjour monsieur je vais vous aider à traverser* voilà, mais si c'est Arnaud je dis *salut ça gaze* ou un truc dans le genre parce que à l'école on est un peu tous copains". On constate d'ailleurs que les stéréotypes sociaux sont souvent associés à la phase de commentaire des jeux de rôles (c'est le cas de sept élèves), ce qui signifie que l'enfant se

¹⁴ Pablo appartient à un autre groupe d'entretien : il n'y a donc eu aucune "inter-influence" entre les deux enfants.

prête au jeu de la caricature théâtrale, sans pour autant faire de généralisations abusives.

(b) *La morale et la norme*

”Quand je parle à des grandes personnes j’essaye de faire gentiment” (Leïla, 10 ans, école B)

Près de la moitié des enfants est concernée par la référence aux normes. Nous regroupons sous cette étiquette tous les commentaires liés à la politesse (*poli, malpoli, mal élevé*), à la gentillesse, la méchanceté, l’honnêteté, l’amabilité, la vulgarité, la grossièreté, au *bien* et au *mal parler*. Souvent, l’interlocuteur est pris en compte : “on parle plus poliment à la maîtresse /.../ au petit tu lui parles normal” (Carolina, 11 ans, école B), “devant la maîtresse tu parles bien, poli” (Benoît, 10 ans, école B), ainsi que l’humeur du locuteur : “quand je suis content je parle normalement, quand je suis énervé je parle mal” (Kévin, 10 ans, école B). Christophe (10 ans, école A) a remarqué une surveillance articulatoire particulière : “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”. On voit ici que ces perceptions sont fortement liées aux conventions sociales, que les enfants relayent largement les principes inculqués par la famille et l’école. Ces critères, issus en droite ligne du discours “éducatif” des adultes, sont logiquement majoritairement évoqués car, comme le suggèrent Caitucoli, Delamotte-Legrand et Leconte (2003 : 20-21), “l’entourage transmet à l’enfant un ensemble d’idées sur la langue (le bien parler, le beau et le laid, le correct ou non, etc.) et sur les divers usages”. La pression normative va même au-delà des variétés stylistiques à proprement parler dans le cas de Mokhtar (10 ans, école B). En effet, pour lui “normal” est en quelque sorte assimilé au français, par opposition à l’arabe, langue familiale : “chez ma grand-mère je parle un peu arabe, et à l’école je parle normal”. Au delà de l’insécurité linguistique qu’elle trahit, cette remarque nous semble intéressante car elle fait le lien entre le plurilinguisme et la variation stylistique. Mokhtar n’a pas fait de distinction entre les variétés unilingues et plurilingues, ouvrant naturellement le débat sur les styles à un questionnement sur le répertoire langagier global d’un individu¹⁵.

¹⁵ Ervin-Tripp (2001) met en avant plusieurs comparaisons possibles entre le *style-shift* et le *code-switch*.

(c) Les caractéristiques de l'interaction

”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” (Maëlis, 10 ans, école A)

Les enfants ayant fait au moins une remarque traitant des caractéristiques de l'interaction montrent qu'ils sont conscients de l'importance de la prise en compte de l'auditoire et de la nécessité d'adapter son discours à l'interlocuteur. Les enfants jugent les styles selon :

- le statut / l'âge de l'interlocuteur : “avec les maîtres et les maîtresses tu mets le langage de l'école” (Luc, 10 ans, école B), “au début, c'est comme si on parlait à un adulte¹⁶” (Lucie, 10 ans, école A), “elle est plus jeune que moi, je vais pas la vouvoyer !” (Cédric, 11 ans, école A), “souvent quand on parle aux vieilles personnes on parle plutôt poliment et puis gentiment” (Maëlis, 10 ans, école A), “il aurait pu lui parler comme à un enfant si il est vraiment vieux” (Emile, 10 ans, école A) ;

- la familiarité avec l'interlocuteur : “si il y a quelqu'un qu'on connaît pas, on préfère dire vous que tu /.../ avec la famille faut pas être trop lâché faut pas dire de grossièretés” (Saïda, 11 ans, école A), “la première on dirait à des gens qu'on connaît pas trop et la dernière à des gens qu'on connaît” (Abdel, 11 ans, école B), “quand je suis avec un copain je parle un peu comme avec ma famille” (Denis, 10 ans, école A).

Même si l'auditoire est simplement virtuel, il peut jouer un rôle dans le choix des variétés : Angèle (10 ans, école A) dit faire attention à son langage dans la rue, pour ne pas que l'on pense d'elle “des mauvaises choses”. Ces enfants sont donc tout à fait conscients qu'un même individu peut adopter plusieurs variétés, en fonction de la situation d'interaction : “on parle pas tout le temps pareil” (Nicolas, 10 ans, école A).

“des fois on parle comme ça quand on n'aime pas quelqu'un ou pour rigoler” (Amina, école A, 11 ans)

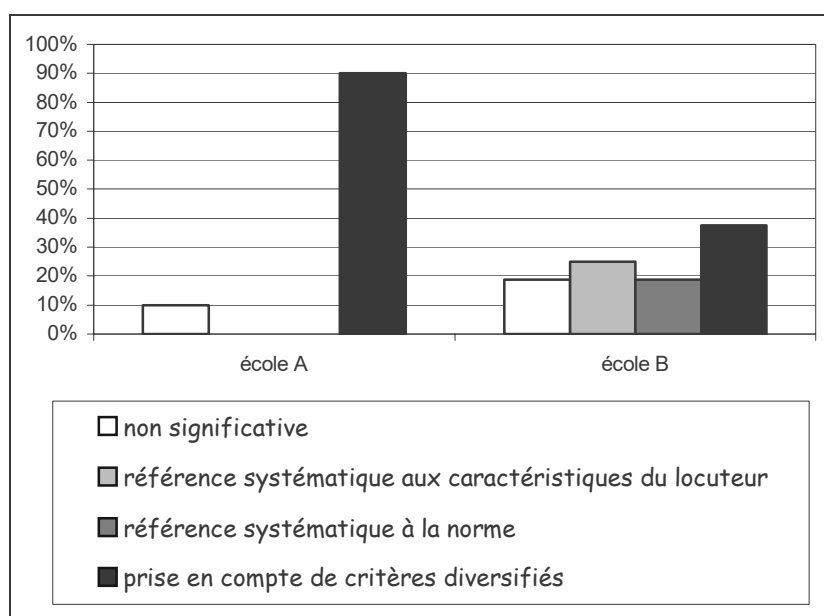
Certaines formulations permettent de constater que l'enfant prend en compte non seulement l'interlocuteur, mais aussi son propre état d'esprit, ses propres intentions communicatives. Ainsi, Emile (10 ans, école A) explique que, s'il est en colère, certains termes conviennent mieux que d'autres : “quand on est en colère il y a des mots si on dit un truc c'est un petit peu léger si on dit un truc plus fort on comprend mieux par exemple tu me saoules ça me gonfle”. De même, Carole (10 ans, école A) reconnaît que son

¹⁶ Les références à “la première” ou “la dernière” correspondent aux énoncés (classés du plus formel au moins formel) de l'enregistrement audio qui a été proposé aux enfants.

humeur ou son état d'esprit sont déterminants pour sa façon de s'exprimer : "il y a des fois tu veux parler plus sérieux et il y a des moments où tu veux rire vraiment et tu peux parler tranquille". Aline (10 ans, école A) justifie quant à elle le fait de tutoyer un enfant par la volonté "d'être plus familier, de ne pas lui faire peur", et Julien (11 ans, école A) comprend l'utilisation par son frère de certaines marques linguistiques comme une volonté occasionnelle de s'affirmer : "il a dit je n'ai *guère* envie de te frapper, il veut faire le grand". On observe donc très clairement des représentations assez élaborées des usages stylistiques de la part d'un grand nombre d'enfants de notre échantillon, qui se montrent conscients de l'importance de l'auditoire et de l'état d'esprit du locuteur.

Le profil social de l'école susceptible d'influencer la construction des représentations

Une première analyse des données permet d'observer que la variable "milieu social" n'est pas significative dans l'école A : il n'y a pas de différences remarquables entre les enfants de milieu défavorisé et leurs camarades de milieu intermédiaire ou favorisé, tous ont recours à différents types de critères pour commenter les variétés entendues ou les performances de leurs camarades lors des saynètes. Le graphique suivant illustre cet état de fait :



On peut en revanche remarquer que le fait de fréquenter l'école B semble avoir un effet sur les critères d'interprétation des variétés :

- chez 7 enfants¹⁷, le critère (c) des caractéristiques de l'interaction n'est pas présent,

- on observe des attitudes de rejet des variétés standard et un lien identitaire fort avec les styles les plus informels,

- pour certains enfants, le statut social du locuteur et son appartenance à une communauté peut déterminer sa manière de parler.

Nous avons donc cherché à analyser de plus près les données concernant l'ensemble des enfants de milieu défavorisé de notre échantillon, soit 4 dans l'école A et 15 dans l'école B¹⁸. Cette étude de cas permet d'avancer l'hypothèse d'une influence forte du profil social de l'école sur les critères d'analyse des variétés ainsi que sur les variations effectuées lors des improvisations. Ainsi, dans l'école B, on répertorie beaucoup moins d'adaptations significatives entre les différents rôles que pour l'école A. En effet, il est frappant de constater que 3 des 4 enfants fréquentant l'école A utilisent une large gamme d'adaptations et introduisent des contrastes significatifs entre les personnages en terme de surveillance articulatoire, de lexique et de syntaxe, ce qui n'est le cas d'aucun des 15 enfants de B. Ainsi, seuls trois enfants de B effectuent des adaptations de type prosodique et "conventionnel"¹⁹ et, en définitive, 12 enfants sur les 15 de l'école B ont été classés dans les catégories "aucune adaptation significative" ou "enfants ne faisant que des adaptations peu significatives (modification de la voix et choix de thèmes de discussion appropriés)".

Il nous semble donc, au vu de l'ensemble de ces données, que l'hypothèse du rôle déterminant du réseau social reflété par le profil, socialement "mixte" ou "ségrégué" de l'école fréquentée, doit être sérieusement envisagée. Avec toute la prudence qui est de mise pour cette analyse, nous pensons qu'il est indispensable de faire émerger la possibilité que le réseau social dans lequel l'enfant évolue et l'existence de contacts variés ou non avec des pairs de milieux sociaux différents, auraient une

¹⁷ Nous ignorons ici les enfants dont aucune réponse n'est significative, en blanc dans le graphique (enfants silencieux ou répétant les dires de leurs camarades).

¹⁸ Bien sûr, notre échantillon étant déséquilibré, nous ne pouvons prétendre à une généralisation quelconque de nos résultats ; des études quantitatives en cours pourront confirmer ou infirmer cette hypothèse qui n'est pour le moment qu'une piste de réflexion.

¹⁹ Les adaptations de type "conventionnel" concernent, dans notre classification, les termes d'adresse, les formules de politesse, le passage du tutoiement au vouvoiement.

influence sur le développement de la sensibilité à la variation stylistique, peut-être davantage que l'origine sociale elle-même. La plus grande familiarité des enfants fréquentant un établissement socialement "mixte" avec des variétés variées, l'insécurité linguistique moins marquée, et la démythification des variétés formelles, considérées comme des "possibles langagiers" plutôt que comme les instruments d'une domination extérieure, sont des explications potentielles de ce phénomène.

CONCLUSION

A l'issue de cette réflexion, il nous semble que les hésitations institutionnelles concernant le maintien de la souplesse stylistique dans les objectifs de l'école ne soient pas fondées. Les représentations des enfants dans ce domaine méritent d'être mises à profit dans le cadre d'une approche réflexive sur les usages langagiers. En effet, l'étude que nous avons menée confirme le vif intérêt des enfants pour les manières de parler, langues et styles confondus. Ecarter ces questions des objectifs pédagogiques et maintenir les jugements des enfants dans une zone franche²⁰ où se mêlent implicite et insécurité linguistique latente, va à l'encontre de la volonté affichée de faire émerger chez tous les élèves des pratiques langagières raisonnées et cohérentes.

Nous savons aujourd'hui à quel point le déni de la variation, l'imposition sans nuance de normes données *a priori*, ou même simplement l'absence de débats sereins sur des usages objectivés, peuvent favoriser des réactions de rejet vis-à-vis des variétés légitimes, en particulier chez des enfants dont la perception socio-langagière est emprisonnée dans une vision dichotomique de pratiques irréconciliables. L'école n'est pas, loin s'en faut, la seule instigatrice des jugements sur-normatifs, mais elle participe trop souvent à leur enracinement, au lieu de les interroger avec méthode à la lumière du jeu complexe de l'interaction.

La multitude des usages stylistiques est susceptible de constituer un espace de liberté ouvert à tous les locuteurs, au sein duquel ceux-ci ont néanmoins besoin d'être guidés pour en explorer tous les possibilités. Certains enfants, en particulier ceux qui évoluent dans des réseaux sociaux relativement fermés, ont besoin qu'on les aide à envisager d'autres voies que celles dans lesquelles ils s'engouffrent parfois tête baissée dès leur plus jeune âge, et qu'on les amène à accepter les variétés légitimes au sein de

²⁰ On peut faire ici le parallèle avec les "marchés francs" de Bourdieu (1983 : 103), "espaces propres aux classes dominées, repères ou refuges des exclus dont les dominants sont de faits exclus, au moins symboliquement", dans la limite desquels s'affirme une certaine contre-légitimité linguistique.

leurs répertoires linguistiques, non pas en remplacement mais en complément de leurs usages vernaculaires.

Nous ne pouvons faire l'économie d'un retour sur le thème de la "mixité" sociale au sein des établissements scolaires. La vision réductrice d'usages stylistiques, trop souvent perçus à travers le filtre déformant du déterminisme social, est, nous semble-t-il, trop lourdement renforcée par le caractère ségrégatif des regroupements scolaires. Quand l'école n'est pas un lieu privilégié de brassage social, il devient difficile d'espérer des acteurs éducatifs qu'ils incarnent à eux seuls une vaste ouverture au monde. La souplesse diaphasique s'élabore, en effet, avant tout au travers des contacts nombreux, variés et précoces avec des pratiques langagières de toute nature au cours d'interactions diversifiées, sources fertiles et irremplaçables d'une réflexion métalinguistique étendue sur la variation.

RÉFÉRENCES

- BELL A., 2001, "Back in style : reworking audience design", in P. Eckert & J.R. Rickford (éd.) : *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge: Cambridge University Press, 139-169.
- BERNICOT J., 1992, *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris: P.U.F..
- BERNSTEIN B., 1975, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris: Editions de Minuit.
- BILLIEZ J., DE ROBILLARD D. (dir.), 2003, *Français : variations, représentations, pratiques*, Cahiers du français contemporain, 8, Lyon: E.N.S. Editions.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1997, *Approches de la langue parlée en français*, Paris: Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE C., 1998, "Langue parlée, genres et parodies", *Repères*, 17, I.N.R.P., 9-19.
- BOURDIEU P. 1982, *Ce que parler veut dire, l'économie des échanges linguistiques*, Paris: Fayard.
- BOURDIEU P., 1983, "Vous avez dit 'populaire' ?", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 46, 98-105.
- BOUTET J., GADET F., 2003, "Pour une approche de la variation linguistique", *Le français aujourd'hui*, 143, 17-24.
- CAITUCOLI C., DELAMOTTE-LEGRAND R., LECONTE F., 2003, "L'usage du langage dans l'institution scolaire et universitaire : variation et perception de la variation", *Cahiers du français contemporain*, 8, 19-34.

- CHEVROT J.P., BEAUD L. & VARGA R., 2000, "L'apprentissage des unités phonologiques variables : l'exemple du /R/ post-consonantique final en français", *Linx*, 42, 89-100.
- ECKERT P., RICKFORD J.R. (éd.), 2001, *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- ERVIN-TRIPP S., 2001, "Variety, style-shifting, and ideology", in P. Eckert & J.R. Rickford (éd.), *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge: Cambridge University Press, 44-56.
- FINEGAN E., BIBER D., 2001, "Register variation and social dialect variation, the register axiom", in P. Eckert & J.R. Rickford (éd.), *Style and sociolinguistic variation*, Cambridge: Cambridge University Press, 235-267.
- GADET F., 1996a, "Niveaux de langue et variation intrinsèque", *Palimpsestes*, 10, 17-40.
- GADET F., 1996b, "Il y a style et style", *Le français aujourd'hui*, 116, 23-31.
- GADET, F., 1998, "Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer", *Sociolinguistica*, 12, 53-71.
- GADET F., 1999, "La variation diaphasique en syntaxe", *Praxiling*, 211-228.
- GADET F., 2000, "Vers une sociolinguistique des locuteurs", *Sociolinguistica*, 14, 99-103.
- GADET F., 2003a, *La variation sociale en français*, Paris: Ophrys.
- GADET F., 2003b, "'Français populaire' : un classificateur déclassant ?", in *Marges linguistiques*, 6, revue en ligne, <http://www.marges-linguistiques.com>, 103-115.
- GARITTE C., 1998, *Le développement de la conversation chez l'enfant*, Paris, Bruxelles: De Boeck Université.
- GOMBERT J.E., 1990, *Le développement métalinguistique*, Paris: P.U.F..
- GROSSMANN F., 1996, "La mise en texte de la théorie grammaticale dans les manuels de grammaire du primaire et du secondaire", *Repères*, 14, 57-82.
- GUMPERZ J., 1989, *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris: Editions de Minuit.
- HEBRARD J., 2002, *La mixité sociale à l'école et au collège*, Ministère de l'Éducation Nationale, en ligne, <http://www.education.gouv.fr/rapport/hebrard.pdf>

- HOFF E., 2002, "Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech", in M.H. Bornstein & R.H. Bradley (éd.), *Socioeconomic status, parenting and child development*, Lawrence Erlbaum Assoc., 147-160.
- LABOV W., 1976 (1^{ère} édition anglaise 1972), *Sociolinguistique*, Paris: Editions de minuit.
- LAFONTAINE D., 1986, *Le parti pris des mots, normes et attitudes linguistiques*, Bruxelles: Mardaga.
- LEDEGEN G., 2000, *Le bon français, les étudiants et la norme linguistique*, Paris: L'Harmattan.
- M.E.N., 1995, *Programmes de l'école primaire*, C.N.D.P..
- M.E.N., 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?*, C.N.D.P..
- M.E.N., 2002, *Qu'apprend-on au collège ?*, C.N.D.P..
- MILROY L., 1987 (1^{ère} édition 1980), *Language and social networks*, Oxford: Basil Blackwell.
- MOORE D (dir.), 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage, références, modèles, données et méthodes*, Paris: Didier.
- REID E., 1978, "Social and stylistic variation in the speech of children : some evidence from Edinburgh", in Trudgill P. (éd.), *Sociolinguistic patterns in British English*, London: Arnold, 158-173.
- ROMAINE S., 1984, *The language of children and adolescents : the acquisition of communicative competence*, Oxford: Blackwell.
- SLOSBERG ANDERSEN E., 1990, *Speaking with style : the sociolinguistic skills of children*, London: Routledge.