



HAL
open science

Appréhender la socialisation langagière : perspectives sociocognitives, interactionnelles et éducatives

Anna Ghimenton

► **To cite this version:**

Anna Ghimenton. Appréhender la socialisation langagière : perspectives sociocognitives, interactionnelles et éducatives. Linguistique. Université de Toulouse 2 Jean Jaurès, 2022. tel-04818423

HAL Id: tel-04818423

<https://hal.science/tel-04818423v1>

Submitted on 4 Dec 2024

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.

Appréhender la socialisation langagière : perspectives sociocognitives, interactionnelles et éducatives

Anna Ghimenton

*Maitre de conférences, Université Lumière Lyon 2, Laboratoire Dynamique du Langage UMR
5596*

Dossier présenté en vue de l'Habilitation à Diriger des Recherches

Volume 1. Note de synthèse

Jury :

Professeur Jean-Pierre Chevrot

Professeur Raphaël Berthele

Professeure Barbara Köpke

Isabelle Léglise

Professeur Erez Levon

Professeure Aliyah Morgenstern

Université Grenoble-Alpes

Université de Fribourg, Institut de Plurilinguisme

Université de Toulouse Jean Jaurès (garante)

Directrice de Recherche, CNRS (*rapporteuse*)

Université de Bern (*rapporteur*)

Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle (*rapporteuse*)

The Thought Fox

I imagine this midnight moment's forest:
Something else is alive
Beside the clock's loneliness
And this blank page where my fingers move.

Through the window I see no star:
Something more near
Though deeper within darkness
Is entering the loneliness:

Cold, delicately as the dark snow
A fox's nose touches twig, leaf;
Two eyes serve a movement, that now
And again now, and now, and now

Sets neat prints into the snow
Between trees, and warily a lame
Shadow lags by stump and in hollow
Of a body that is bold to come

Across clearings, an eye,
A widening deepening greenness,
Brilliantly, concentratedly,
Coming about its own business

Till, with a sudden sharp hot stink of fox
It enters the dark hole of the head.
The window is starless still; the clock ticks,
The page is printed.

Ted Hughes (1957)

Remerciements¹

Je souhaiterais d'abord remercier chaleureusement Barbara Köpke, qui a accepté d'être la garante de ce travail. Son accompagnement bienveillant a été absolument fondamental dans toutes les étapes de ce travail. Je remercie également Aliyah Morgenstern, Erez Levon, Isabelle Léglise, Jean-Pierre Chevrot et Raphaël Berthele pour avoir accepté de faire partie du jury de cette habilitation et d'évaluer mon dossier.

L'HDR n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien des personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont su être là. Je pense à Véronique Rivière avec qui j'ai travaillé dans le cadre de notre mandat de direction du département (et du décanat). Je la remercie pour sa générosité et pour son coaching infailible et désintéressé, mais surtout pour son amitié qui a transformé le travail administratif assez fastidieux en une expérience précieuse de solidarité. À ma Mich Auzanneau, qui est pour moi un point de référence, un soutien et une amie précieuse avec qui j'ai partagé des fou-rires, des anecdotes rigolotes. Elle m'a beaucoup appris de la sociolinguistique de terrain. Je lui dois énormément pour ses relectures attentives et conseils. I am highly indebted to my friend and colleague Cathy Cohen who generously let me work in her INEXDEB project making me savour how delightfully fun research and academia can really be. Agnès Witko, ma collègue, amie et co-bureau à DDL, je lui serai toujours reconnaissante pour son attitude positive et pour sa générosité. Je remercie Hugues de Chanay pour ses relectures, les conversations stimulantes, le partage d'idées, des visions du monde et... des bonnes manières à table ! Merci à Melottine Lambellet pour sa perspicacité scientifique et son amitié que je garde toujours aussi précieusement depuis mon expérience à l'Institut de plurilinguisme. Je pense aussi à Alice Roy, parce que son humour m'a donné la *gumption* pour terminer les dernières pages ! Merci à Vince Arnaud, formidable collègue et redoutable modélisateur : sa rigueur scientifique et son amitié (et les fou-rires !) ont été déterminants pour l'évolution de ma carrière depuis mon recrutement à Lyon. Je remercie Anetta Kopecka pour son amitié, son écoute attentive et sa façon de faire très attentionnée, mais aussi pour les conversations stimulantes, les projets de vacances ainsi que les rigolades. Pour toutes les collègues « coach », un grand merci à Caroline Rossi, Florence Chenu, Véronique Boulenger, Dan Dediu (pour son approche philosophique à l'écriture d'une HDR), Pat Lambert, Michel Bert, Karine Bécu-R, Nathalie Blanc et Heike Baldauf. Thanks to Craig Diegel and Naomi Nagy for their generous and most needed gift: a coffee maker! Thanks again Naomi Nagy for the discussions we had over the summer on the attitudinal data.

¹ La police *dreaming* utilisée pour ce texte des remerciements n'aura pas échappé au lecteur / à la lectrice perspicace. Ce choix est un clin d'œil à toutes les personnes qui, par leur soutien, ont permis que ce *dream* puisse *finally come true*.

Merci aussi à tou.tes mes collègues de Lyon 2, en particulier Denis Vigier, le doyen de la faculté LESLA, avec qui je travaille dans le cadre de mon mandat de vice-doyenne. Je le remercie pour l'exemple de rigueur et d'intégrité professionnelle qu'il donne quotidiennement à la faculté. Je remercie aussi tou.tes mes collègues du Laboratoire DDL : je me sens privilégiée de pouvoir travailler dans ce contexte aussi stimulant. Merci à Christian Fressard pour le coup de pouce (ou pousse ?!) technique mais surtout à la magie qu'il a injectée à la feuille de style ! Merci à Rabia et à Laurence qui assurent le bon fonctionnement admin du labo au quotidien et qui supportent mes boulettes dans l'organisation de mes missions.

Je remercie Bonnie, ma belle-sœur, qui a donné l'occasion à mes enfants de profiter royalement des vacances d'été 2022 à la mer pendant que je rédigeais frénétiquement ce manuscrit. Grazie !

Un grand merci à Maria W., ma sœur chérie, pour son soutien psychologique indispensable, sa générosité et pour m'avoir confié les clefs de sa belle maison, pour que je puisse rédiger en autarcie. Grazie anche a Francesco per essersi preso cura di me ! Grassie Diego, perché te sì stà l'unico che ga savesto *veramente* iutar i me veci durante el loro trasloco intercontinentae : te sì el pianificatòr strepitoso de turno, ma anca un cognà d'oro (no te do a soddisfassiòn de dir che te si perfetto !). Grassie anca aa Kiri par el to sostegno morae.

Merci à ma famille, surtout à mes parents et à mes sœurs qui ont toujours cru en moi. Grassie, no ghea gavarìa mià fata senza de vialtri.

Un merci du fond de mon cœur à mes enfants chéris, Aleni et Luca Giaime, pour leur indulgence, face à tous les sacrifices que ce projet a dû leur demander de faire.

Enfin, à mon Gio(nny) Dep, mon co-dégustateur de la vie et mon meilleur ami, pour son accompagnement fidèle dans toutes les étapes de ce projet et bien au-delà.

Grazie *marxani*, ses tui il mio Thought-Fox.

*À mes deux grand-mères,
Maria Zambon ép. Ghimenton et Antonietta Minato ép. Zizzola
deux femmes fortes qui ont marqué ma vie*

et

*À mes deux enfants bilingues, Aleni et Luca Giaime
dont les réflexions linguistiques ne cessent de m'émerveiller*

SOMMAIRE

Introduction	1
Partie 1. Rôle de la variation dans les processus d'acquisition et de socialisation bilingues.....	7
1. Fondements théoriques et questionnements méthodologiques	10
1.1 Les approches fondées sur l'usage (<i>usage-based</i>) pour étudier le développement dans des contextes de langues en contact.....	11
1.1.1 L'influence du discours adressé directement et indirectement à l'enfant et l'importance de la participation aux interactions pour la construction langagière	11
1.2 À la frontière entre théorie et méthodologie : questionnements sur le codage des données	16
1.3 Pourquoi le choix du terme « cognat » ?	17
1.4 L'influence des questions du codage sur ma réflexion psycholinguistique des pratiques plurilingues.....	18
2. Fréquence d'exposition et liens entre input et output dans une situation de langues en contact	20
3. Étudier l'environnement plurilingue pour interroger le maintien et la transmission des langues	24
3.1 Exposition à la variation de styles et de pratiques langagières.....	26
3.2 Les reprises et les reformulations comme lieux de socialisation langagière.....	28
3.3 Le choix de langue comme objet d'attention conjointe.....	30
4. Vers l'élargissement des sphères sociales : l'exemple des pratiques dans le cadre de la communication médiée par ordinateur	32
5. Que peut-on dire du rôle de la variation pour l'acquisition et la socialisation langagière ?.....	34
Partie 2. Observer les pratiques plurilingues : vers des approches interactionnelles et ethnographiques	36
CHAPITRE 1	37
1. Appréhender la pragmatique développementale à travers des analyses quantitatives et qualitatives	37
1.1 Interrogations théoriques pour appréhender l'acquisition pragmatique au prisme des actes de langage	39
1.2 Étudier le lien entre <i>choix de langues</i> et <i>actes de langage</i> en contexte d'interactions plurilingues : des questionnements méthodologiques.....	41
1.3 Quand la variation d'actes reflète la compétence communicative enfantine plurilingue	43
1.4 L'analyse du développement pragmatique au prisme des pratiques langagières en interaction...47	
2. Discussion : l'éclairage mutuel des approches quantitative et qualitative pour appréhender l'acquisition pragmatique en situation de langues en contact.....	52
CHAPITRE 2	55
1. Contextualisation d'une recherche sur la socialisation plurilingue en situation de migration : le projet ITALIS.....	55
1.1 Le corpus et le recueil de données auprès de trois familles issues de la « deuxième vague » d'immigration d'italien.nes en France	57
1.2 Le moment des repas familiaux comme laboratoire de socialisation collective et individuelle	58

1.3 La catégorisation en interaction.....	66
1.4 Les pratiques narratives en famille : <i>small stories</i> au cours du dîner familial.....	73
2. Quelques notes conclusives	78

Partie 3. Modélisations de la trajectoire développementale des attitudes linguistiques : la perception de la variation chez l'enfant..... 81

1. Attitudes linguistiques : un objet d'étude transdisciplinaire et un concept difficile à définir	83
1.1 Stéréotypie et catégorisation : deux processus cognitifs impliqués dans la formation des attitudes	85
1.2 Indexicalité	87
1.3 Idéologies, prestige et pouvoir.....	89
2. Positionnement de mes projets de recherche et travaux sur l'acquisition des attitudes linguistiques	90
3. Des variables linguistiques étudiées aux facteurs influençant les attitudes linguistiques dans le contexte francophone	93
3.1 Variables linguistiques documentées dans des recherches conduites en France.....	94
3.2 Facteurs de variation : âge, sexe, catégorie socio-professionnelle, répertoire.....	94
4. Tracer la trajectoire développementale des attitudes vis-à-vis de la variation : un programme de recherche en cours	96
4.1 Quelques défis méthodologiques	97
4.2 Questions de recherche et objectifs généraux : présentations des projets, encadrements et corpus.....	98
5. Que racontent les différents résultats de ce programme de recherche jusqu'à présent ?	104
5.1 Les premiers résultats obtenus dans le projet MAttI	104
5.2 L'éclairage des résultats obtenus dans le projet VIVACE	112
6. Modélisation et discussion de l'ensemble des résultats	116

Partie 4. Perspectives de recherche et d'enseignement 121

1. Approfondir la notion de participation dans le cadre de la socialisation langagière.....	121
2. Répertoires plurilingues : de l'autobiographie à la biographie langagière	123
3. La socialisation langagière au prisme de la notion de <i>personhood</i> : approfondir le lien entre l'individu, les langues et les lieux.....	125
4. Appréhender les attitudes vis-à-vis de la variation dans des contextes de langues en contact .	127

Bilan d'une trajectoire de socialisation 129

Références 133

Avant-propos

Parmi mes premiers souvenirs linguistiques, il y a le vénitien, la première langue que j'ai entendue aux côtés de l'italien. Le vénitien est pour moi la langue de mes grand-mères, de mes parents, de mes racines. C'est la langue des cuisines chauffées l'hiver, des jeux de cartes, des histoires drôles et des anecdotes de famille. Ensuite, et trop brusquement, arrive l'anglais à l'âge de quatre ans. Cette étrange langue, apparemment indispensable pour le projet de mobilité de mes parents. À l'époque, je ne comprenais pas ce que cela voulait dire, mais c'était pour moi la langue de l'exil. Autant dire que cette langue n'avait aucune valeur à mes yeux de petite fille car elle représentait l'arrachement, le déracinement. Un rapport conflictuel s'instaura alors entre moi et cette langue qui sonnait bizarre dans ma bouche. Cependant, des lieux et des amitiés ont progressivement transformé cette relation avec l'anglais, devenue, entre autres la langue de l'humour british. Après plusieurs épisodes de mobilité, je me suis « sédentarisée » en France à l'âge adulte. Ici, le français n'est pas seulement une de mes langues de travail, mais c'est également la langue de l'amitié et bien sûr, l'une des langues de mes enfants plurilingues. Compte tenu de ma trajectoire personnelle, ce n'est donc pas par hasard que je me suis intéressée au plurilinguisme. Au début, je me suis inscrite en thèse car je voulais comprendre ce qui se passait dans la tête d'un individu dont le répertoire était composé de plusieurs langues. Mon directeur de thèse, Jean-Pierre Chevrot, me conseilla de travailler sur l'acquisition bilingue vénitien – italien en Vénétie, un sujet peu abordé à l'époque (voire pas du tout).

C'est ainsi que mon parcours de recherche commence là où j'ai appris à parler, en Vénétie.

Introduction

Ce manuscrit rédigé en vue d'une habilitation à diriger des recherches (dorénavant HDR) peut être conçu transversalement comme la mise en mots de ma propre trajectoire de socialisation en tant qu'enseignant.e² et chercheur.e de l'enseignement supérieur. Au fil des chapitres, je présente mes travaux de recherche et mes expériences d'enseignement et d'encadrement sous cet éclairage, afin de retracer le chemin parcouru jusqu'à présent. La diversité intrinsèque à l'ensemble de mes travaux pourrait les rendre, à première vue, déliés. Pourtant, ils trouvent un solide ancrage commun dans le paradigme de la socialisation langagière. Ce paradigme constitue le cadre fédérateur et transversal de cette synthèse. La socialisation désigne la transformation chez tout individu d'un état de novice à un état de membre expert d'un groupe social (Kulick & Schieffelin, 2004; Ochs & Schieffelin, 1984, 1995). Le langage, au cœur de ce processus, joue un rôle fondamental car le novice, en se socialisant par le langage, développe des pratiques langagières. Cette notion, apparue pour la première fois sous la plume de Boutet et al. (1976), est fondamentale pour tout travail sur la socialisation langagière. En effet, elle permet d'observer à la fois le langagier et le social :

Comme toute pratique sociale, les pratiques langagières sont déterminées et contraintes par le social, et en même temps elles y *produisent des effets*, elles contribuent à le transformer. Dans cette perspective, le langage n'est pas seulement le reflet des structures sociales mais il en est un *composant à part entière*. [...] Parler n'est pas seulement une activité représentationnelle, c'est aussi un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales[.] (J. Boutet, 2002, p. 459)

Ainsi, lorsqu'il développe le langage, l'enfant ne s'approprie pas seulement de structures linguistiques mais également des conduites langagières au sein de contextes interactionnels et intersubjectifs.

Dès mes premiers travaux de recherche, l'adoption d'une approche interdisciplinaire m'est apparue comme une évidence pour mieux comprendre les spécificités de l'environnement langagier au sein duquel l'enfant évolue et acquiert les savoirs permettant de pratiquer le langage de manière appropriée selon les usages des membres de sa communauté. Fédérant les cadres théoriques et méthodologiques issus de la psycholinguistique, de la sociolinguistique et de la linguistique interactionnelle, je me suis intéressée à la manière dont l'enfant se saisit du langage et de la variation pour devenir un acteur social, en particulier au sein de situations de contact de langues.

Structuré en quatre parties, le premier volume de ce dossier en vue de l'obtention d'une HDR présente un panorama thématique des travaux que j'ai menés jusqu'à présent. En conséquence, elle n'est en aucun cas exhaustive car seuls les points les plus représentatifs de

² Dans ce manuscrit, j'utilise l'écriture inclusive. Puisqu'à l'heure actuelle il n'y a pas de norme d'usage commune, j'applique celle préconisée par l'université Lumière Lyon 2.

mon parcours feront l'objet d'une discussion, pour montrer la façon dont ma réflexion scientifique a évolué au fil des années. Dans chaque partie, j'expose les fondements théoriques sous-tendant les questions de recherche et les résultats obtenus.

La **première partie** appréhende le rôle de la variation dans le processus d'acquisition et de socialisation bilingue d'un point de vue sociocognitif. Défendant l'idée que l'acquisition et la socialisation sont étroitement liées à l'expérience langagière de l'individu, les travaux dans cette partie sont ancrés dans les théories fondées sur l'usage (*usage-based theories*). Ces théories, dont les principes permettent de rendre compte des aspects dynamiques de l'acquisition, fournissent un cadre flexible pour rendre compte de la variation, particulièrement utile pour les situations de contact de langues. En effet, les travaux présentés dans cette partie portent sur l'acquisition et la socialisation langagière en Vénétie (une région du nord-est de l'Italie), où les enfants, à partir de l'input qui leur est directement adressé, sont principalement exposés à l'italien au détriment du vénitien, langue minorée dans les contextes où l'enfant participe à l'interaction. L'enfant est néanmoins confronté au vénitien produit dans les interactions entre adultes auxquelles il assiste, sans pour autant y participer directement. Comment rendre compte de l'influence du discours produit dans ces deux situations d'interaction auxquelles l'enfant est exposé ? Partant d'analyses quantitatives des choix codiques dans les deux sources d'input (discours produit en direction de l'enfant et discours produit dans une interaction inter-adultes en sa présence) et dans l'output (production de l'enfant), je montre que l'enfant acquiert l'italien en premier mais que le vénitien est aussi en voie d'acquisition, bien que cette acquisition soit plus tardive.

Le travail sur des données récoltées dans une situation de contact de langues m'a confrontée à la question épineuse des frontières, poreuses, entre les langues. Une partie est dédiée à la réflexion sur le codage quantitatif des données permettant de le rendre au plus près de la réalité langagière de l'individu. Toutefois, cette question est d'autant plus épineuse qu'aux interrogations relatives au codage s'ajoute le débat terminologique (et interminable !) sur le choix du mot *dialecte* et *langue* (Chevrot & Ghimenton, 2018, p. 511-512). Dans une proposition récente, Berthele (2021b) passe en revue différents positionnements théoriques sur la question et propose une perspective novatrice sur ce débat, qu'il qualifie également comme étant stérile. Il propose une conceptualisation des répertoires des locuteur.trices selon différentes « compositions » linguistiques (du pluri-styles au multi-langues), combinées avec des aspects linguistiques et cognitifs. Ainsi, si l'on accepte que chaque situation est intrinsèquement plurielle du point de vue de la diversité des ressources mobilisées, le plurilinguisme tel qu'il est proposé par le chercheur concerne chaque individu. Ainsi, la distinction entre *langue* et *dialecte* n'est plus productive voire s'efface car il s'agit de l'ampleur des ressources dont dispose un individu plutôt que d'une mise en frontière entre langues et dialectes d'un répertoire. Une proposition similaire a été faite dans un travail conjoint avec Jean-Pierre Chevrot (Chevrot & Ghimenton, 2018, p. 512) où nous inscrivons l'acquisition bidialectale sur le même plan que l'acquisition bilingue :

This understanding of both language and dialect as objects that are internally heterogeneous, gradient in nature, and with fuzzy borders equips us well to shift our attention from acquiring languages (in bilingual acquisition) to acquiring dialects (in bidialectal acquisition).

Lors de l'exposition de mes travaux menés en Vénétie, j'utilise le terme « bilinguisme » pour me référer à l'usage quotidien du vénitien et de l'italien. J'emploie le terme « langue » pour me référer à l'italien comme au vénitien. Consciente des limites des débats sur la question « dialecte » et « langue » et des problèmes que cela puisse engendrer, pour des raisons rhétoriques, j'emploie également le terme « dialecte » comme synonyme de « vénitien » pour deux raisons principales. D'une part, j'utilise cette étiquette (par facilité, je l'admets) de la même façon que les chercheur.es en dialectologie et sociolinguistique travaillant sur le itoloroman et, d'autre part, je reprends ainsi la dénomination utilisée par les locuteur.trices du vénitien eux.elles-mêmes. Ces deux termes comme deux synonymes renvoient d'une part au cadre scientifique spécifique au terrain itoloroman et, d'autre part, à une dénomination locale entérinée par les usagers du vénitien.

Aux analyses quantitatives, j'ajoute quelques analyses qualitatives d'extraits d'interactions où les fonctions pragmatiques liées aux langues en présence ont été soulignées. L'analyse plus fine des interactions a permis de saisir l'activité interprétative des différent.es participant.es. Selon la configuration participative (interaction dyadique *versus* interaction multipartite), le vénitien est utilisé pour des fins bien précises. Parmi ces dernières, on observe qu'il devient, dans certaines situations, l'objet d'une attention conjointe entre les participant.es qui non seulement encouragent la production du vénitien chez l'enfant mais portent leur attention sur l'usage même de cette langue (une posture métalinguistique). Les quelques analyses qualitatives des données ont soulevé la question de la part que joue le vénitien sur le développement pragmatique, une question qui a donné suite à une série de travaux qui feront l'objet d'une présentation dans la partie suivante.

La **deuxième partie** retrace mon cheminement vers les approches ethnographiques et interactionnelles et se divise en deux chapitres. Le premier chapitre porte sur le développement pragmatique appréhendé par le biais d'une analyse des actes de langage. Orientant ces analyses vers le processus de socialisation langagière, je me suis interrogée sur la façon dont les enfants mobilisent les capacités cognitives, leurs connaissances langagières et leurs compétences sociales et interactionnelles pour inter-agir avec autrui. À travers l'exemple de deux types de traitements sur le même jeu de données (le premier traitement est quantitatif et le deuxième est qualitatif), j'illustre la façon dont les deux s'éclairent mutuellement pour mieux comprendre le développement langagier de l'enfant de manière plus holistique. Le deuxième chapitre de cette partie présente des travaux qui mobilisent des approches qualitatives, s'inspirant de la linguistique interactionnelle, à partir de données collectées au cours de dîners familiaux. J'utilise les outils de l'analyse conversationnelle pour décrire l'activité interprétative en cours afin d'avoir un aperçu du processus de socialisation langagière chez des familles italiennes vivant en France. Ainsi, puisque le développement pragmatique est à l'interface entre compétences linguistiques et agir social, j'ai centré

l'analyse sur les processus de catégorisation et la narration, appréhendés comme des lieux de construction et de production d'une identité individuelle mais aussi collective, à savoir d'un « être famille ». Tenant compte de la dimension praxéologique de l'interaction, j'observe la façon dont les différent.es participant.es rendent visibles (et donc manifestes) leurs préférences, dans une visée éducative, en particulier les préférences des parents envers des langues ou des comportements désirables. Ainsi, ayant comme point d'ancrage la socialisation langagière, j'explore ainsi la façon dont l'enfant acquiert le langage mais également comment il donne du sens à ses activités quotidiennes ainsi qu'aux interactions avec autrui. La perspective émique est donc privilégiée afin d'observer le processus de socialisation bilingue tel qu'il est vécu et construit par les acteur.actrices eux.elles-mêmes, qui rendent observables leurs appartenances plurielles et leurs perceptions de cette pluralité. Mais, comment appréhende-t-on la variation et comment est-elle catégorisée ? C'est le questionnement qui fera l'objet de la partie suivante.

La **troisième partie** porte sur un autre volet de la socialisation et, contrairement aux deux premières centrées sur la production, elle est focalisée sur le volet perceptif de ce processus, notamment sur le développement des attitudes vis-à-vis de la variation linguistique. Je présente un programme de recherche en cours, nécessairement interdisciplinaire car il puise dans les travaux issus de la sociolinguistique variationnelle et des sciences cognitives (psychologie et cognition sociale). Il a été initié par un constat fait à partir d'une méta-analyse d'un grand nombre de recherches avec des résultats parfois contradictoires ainsi que d'une représentation prépondérante de travaux sur les préférences envers des variantes phonologiques. En outre, l'ensemble de ces travaux a été mené dans différents contextes sociolinguistiques. Or, compte tenu que les niveaux linguistiques ne font pas l'objet d'une trajectoire acquisitionnelle commune (par exemple, la syntaxe émerge plus tardivement que le lexique, bien que ces deux processus soient intimement liés), il est légitime de se demander si les patterns développementaux des préférences pour les variantes normées de variables phonologiques sont applicables aux variables d'un niveau linguistique différent. D'autres facteurs de variation ont été pris en compte tel que l'âge, le sexe et la catégorie socioprofessionnelle afin de mieux saisir l'émergence des préférences enfantines. Cette troisième partie présente les différentes recherches que j'ai menées pour répondre à cette question. À partir des résultats obtenus jusqu'à présent, je propose une tentative de modélisation du développement des attitudes vis-à-vis de la variation linguistique en fin de chapitre.

Cette synthèse se termine avec une **quatrième partie**, centrée sur les perspectives de recherche et les projets actuellement en phase de démarrage ainsi que sur un bilan sur le chemin parcouru jusque-là. Je précise le rôle de l'interdisciplinarité inhérente à mes travaux qui soulignent le caractère collaboratif de mes recherches, tant du point de vue du dialogue entre disciplines et méthodes que de celui entretenu avec des collègues et des étudiant.es.

Enfin, au.à la lecteur.trice de ce travail seront donc livrés les balises de mon parcours me conduisant vers l'exploration de l'exposition et de l'expérience langagière de l'enfant

plurilingue qui devient membre de sa communauté par le biais du langage. D'une perspective psycholinguistique et sociolinguistique, j'ai analysé la production de l'enfant ainsi que celle des autres membres de son entourage, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. D'un côté, les méthodes quantitatives ont souligné l'importance de l'exposition au langage pour son acquisition car l'enfant s'imprègne d'abord des formes et des fonctions qui sont utilisées à son adresse. De l'autre côté, les méthodes qualitatives, issues de la linguistique interactionnelle, ont corroboré les résultats obtenus dans les analyses quantitatives « donnant chair » aux données chiffrées. En effet, et ceci est particulièrement important dans le contexte italien de Vénétie, ce n'est pas parce que l'enfant est exposé massivement à une langue qu'il ne saura pas être sensible aux usages d'une autre langue utilisée dans son environnement. Même si cette dernière est minorisée par rapport à la langue dominante, l'analyse des pratiques langagières de l'enfant et de celles de ses interlocuteur.trices a permis d'appréhender le développement pragmatique et, plus généralement, la socialisation langagière.

Par ailleurs, comme je l'explique dans la troisième partie de ce travail, l'exploration de la socialisation langagière ne peut pas faire l'impasse du volet perceptif. En empruntant des méthodes expérimentales, je m'interroge sur la façon dont les enfants et les pré-adolescent.es développent des préférences vis-à-vis de la variation linguistique. Ce volet m'a permis de proposer un tableau développemental de la trajectoire des attitudes linguistiques enfantines. L'ancrage dans une perspective socialisatrice est de mise car l'ensemble de ces travaux explore la façon dont l'enfant forge des préférences selon les pressions exercées par la norme légitime et de prestige, dont l'usage et préférences sont soumis aux pressions sociales ainsi qu'au pouvoir des classes dominantes.

Pour terminer, ce manuscrit laisse certes une trace de mon cheminement mais n'a aucune vocation de dessiner des frontières entre mes travaux en les présentant de manière linéaire et chronologique. J'ai pris la décision de choisir un format de rédaction qui met l'*ensemble* de mes travaux en dialogue. Je m'y réfère ainsi de manière qu'ils ne soient pas seulement synthétisés mais également mis en résonance dans le cadre de mon expérience en tant qu'enseignante et chercheure³.

³ Cette décision a donc des répercussions sur la façon dont mes publications sont réunies dans le deuxième volume de ce dossier. Dans la liste complète des publications, j'ai mis un astérisque à côté des publications qui n'ont pas été citées dans cette synthèse. Ensuite, je n'ai inclus qu'une sélection des manuscrits des publications qui ont été citées dans ce texte.

Partie 1. Rôle de la variation dans les processus d'acquisition et de socialisation bilingues

La variation observée dans les processus d'acquisition et de socialisation langagière est au cœur de mes travaux. Le tout premier terrain de recherche où je me suis initiée en tant que chercheuse a été la Vénétie, une des régions au nord-est de l'Italie. Cette région est caractérisée par le contact entre l'italien, langue nationale et officielle, et le vénitien, langue italo-romane communément appelée « dialecte » mais linguistiquement distincte de l'italien (Cortelazzo & Paccagnella, 1997; Marcato, 2002)⁴. Comme le précise Berruto (2005, p. 82) dans une perspective plus générale portant sur la variation dialectale en Italie, les caractéristiques linguistiques et structurelles de ces dialectes italomans ne devraient pas être assimilées à celles des dialectes parlés en Allemagne ou au Royaume Uni :

Italy's *dialetti* are not the same thing as the Dialekte of Germany or the British dialects. As an illustration of these situations, the structural distance between the standard and the dialects in Italy is much greater ; Italomance dialects have their own history, many of them have a (notable) literary tradition (Berruto, 2005 : 82).

En ce qui concerne plus particulièrement le vénitien, il fait partie de l'héritage linguistique de Vénétie et a joué également un rôle central sur le plan historico-politique de la région (Marcato, 2002). La République de Venise, la *Serenissima*, instaurée en 697, a connu un certain prestige jusqu'à son déclin advenu en 1797 où elle a été livrée à l'Autriche par la France sous Napoléon Bonaparte (Cortelazzo, 1999, 2001; Cortelazzo & Paccagnella, 1997). Ce passé ferait encore aujourd'hui partie de l'héritage et d'une fierté locale, comme peuvent le témoigner les échanges au sein de forums rédigés en vénitien (Ghimenton & Depau, 2016).

Originaire de cette région et locutrice du vénitien, un constat a attiré mon attention lorsque je débutais dans le monde de la recherche : les adultes bilingues italien – vénitien n'utilisaient quasiment pas de vénitien lorsqu'il.elles s'adressaient à leurs enfants et, plus généralement, aux enfants en bas âge⁵. Malgré ce constat, je continuais à entendre les

⁴ Dans mes publications pour désigner les mots en vénitien, j'utilisais parfois le terme *dialecte*. Aucun sens péjoratif n'est associé à ce terme. Comme je l'ai précisé en introduction, deux raisons expliquent ce choix. Premièrement, j'emprunte ce mot de la plupart de travaux en dialectologie et sociolinguistique italomane (par exemple, Tullio Telmon, Gaetano Berruto, Riccardo Regis, Massimo Cerruti). Deuxièmement, je m'octroie le droit d'utiliser le terme *dialecte* car il s'agit d'une « appellation émique », utilisée par les locuteur.trices eux.elles-mêmes pour désigner leur idiome régional.

⁵ C'était le cas de mon neveu dont le développement langagier a été suivi de 17 à 30 mois dans le cadre de ma thèse (v. *infra* Corpus Francesco).

adolescent.es parler le vénitien. Une première interrogation a accompagné mes premiers pas dans le monde de la recherche : face aux pratiques majoritairement italophones lorsqu'on s'adresse aux enfants en bas âge, le vénitien est-il menacé ou bien le vénitien est-il transmis dans d'autres contextes que celui familial ? Je voulais mieux comprendre les voies par lesquelles un enfant s'approprie de la diversité des pratiques langagières et devient en conséquence un membre d'une communauté de pratiques. Mes recherches de master et de thèse (co-encadrée par Jean-Pierre Chevrot et Jacqueline Billiez) ont donc porté sur la socialisation et l'acquisition bilingue dans la situation de langues en contact en Vénétie. Deux objectifs principaux ont guidé ces travaux à orientation psycholinguistique. Premièrement, l'ensemble des recherches dans cette première partie s'interroge sur la façon dont les enfants construisent des connaissances langagières « stables » à partir d'un input variable, doté d'un sens social. Deuxièmement, ces travaux ont contribué à alimenter un questionnement qui sera poursuivi tout au long de ma carrière, à savoir la manière dont le lien entre le langagier et le social se forge au cours du développement langagier. La réponse à ces deux objectifs implique d'outrepasser une recherche bornée par le langagier dissocié de sa réalité sociale, et de prendre nécessairement en compte le processus de socialisation langagière.

Dans cette partie, je m'appuie sur les analyses faites à partir de deux corpus collectés en Vénétie :

1) *Corpus Sarah et Rachele*

- a. 6 heures d'enregistrements d'interactions dyadiques et multipartites en famille, observation participante, entretiens
- b. Enfants cibles : deux sœurs, Rachele et Sarah âgées de 5 et 9 ans respectivement

2) *Corpus Francesco*

- a. 35 heures d'enregistrements d'interactions dyadiques et multipartites en famille, observation participante, entretiens
- b. Enfant cible : Francesco dont le développement langagier a été étudié entre 17 et 30 mois

À côté de l'Italien, le vénitien reste minoritaire/minoré dans le sens de sa portée et des potentialités de mobilité sociale qu'il offre à ses locuteur.trices. Au cours d'entretiens individuels avec les parents et certains membres de la famille élargie de Francesco (*Corpus Francesco*), les discours convergent sur la priorité donnée à l'italien dans les pratiques adressées à l'enfant (Ghimenton, 2015b). Particulièrement poignant a été le recueil des discours des grand parents paternels de l'enfant, pour qui l'italien était une langue seconde. À la question sur les pratiques habituellement employées, le grand-père de l'enfant avoue qu'il aimerait utiliser le vénitien mais que son fils (le père de l'enfant témoin) ne le lui permettait pas. La grand-mère, elle, précisait qu'elle parlait l'italien, et dans le même tour s'est reformulée en qualifiant sa pratique comme étant « l'italien à moi » (Ghimenton, 2015b). Les parents de l'enfant s'alignent sur la primauté de la transmission de l'italien sans pour autant exclure l'usage du vénitien lorsque l'enfant aura acquis l'italien. Les déclarations du

grand-père sur l'interdiction concernant l'usage du vénitien avec l'enfant peuvent donc sembler en contradiction avec les déclarations des parents. Le père était étonné lorsque je lui ai posé une question sur cette proscription. J'émetts donc l'hypothèse que l'interdit s'est construit par la récursivité des pratiques ordinaires quotidiennes où les parents s'adressent à leur enfant en italien. La priorisation de l'italien sur le vénitien dans cette famille est également retrouvée dans le *Corpus Sarah et Rachele* où les déclarations de la mère penchent nettement en faveur de l'italien afin que ses filles parlent un italien dénué d'accent régional (Ghimenton, 2003). Les analyses interactionnelles et statistiques ont effectivement mis en évidence cette priorisation, où les enfants en bas âge reçoivent et utilisent massivement de l'italien comparé aux taux de production du vénitien (Ghimenton, 2010; Ghimenton et al., 2013; Ghimenton, 2015b, 2017a, 2020).

La coprésence de deux langues – l'italien et le vénitien – ayant des statuts sociaux différents m'a confrontée à la nécessité de mieux comprendre non seulement l'environnement familial de l'enfant mais également les pratiques sociétales afin de situer les productions de l'enfant (output) ainsi que celles de ses parents et de ses proches (input) dans un contexte social plus élargi (Ghimenton, 2004, 2008b, 2008a). Si on se fie aux statistiques nationales et régionales⁶ portant sur les pratiques langagières déclarées, on remarque que la Vénétie est l'une des régions italiennes qui se distingue des autres quant à la vitalité de sa langue régionale. En effet, le vénitien est encore pratiqué se limitant toutefois au cercle familial et amical alors que les pratiques italo-phones ont une place privilégiée dans la sphère sociale plus élargie, notamment dans les lieux de travail ou lors de conversations avec des inconnus. Cette observation devrait être nuancée car depuis une trentaine d'années, les pratiques déclarées des enfants et adolescent.es tendent vers l'italianisation (Berruto, 1987, 1997). Il est donc légitime de se questionner sur la probabilité de survie des langues régionales, comme le vénitien, face à l'italien qui ne cesse d'affirmer sa place en particulier dans les répertoires des générations plus jeunes.

Une lecture moins monoglossique de ces statistiques pourrait toutefois déceler une autre perspective sur ces données. Bien que les répertoires glissent progressivement vers une dilalie en faveur de l'italien – pénétrant également dans les pratiques au sein des sphères familiales et amicales – (Berruto, 1987), les pratiques mixtes impliquant l'usage conjoint du vénitien et de l'italien sont généralement en hausse, peu importe la tranche d'âge, le sexe ou le niveau d'études. Face à cette augmentation des usages plurilingues au fil des années, Berruto (2005) plaide en faveur de la prise en compte des nouvelles fonctions pragmatiques et stylistiques que peuvent recouvrir ces nouvelles pratiques langagières. Il défend l'idée que si l'italien est la langue la plus répandue sur le territoire italien, il est parfois moins efficace pour véhiculer certaines fonctions pragmatiques, telle que la connivence ou l'humour (voir aussi Ghimenton, 2008a, 2013a, 2017a, 2020, pour des exemples spécifiques à la Vénétie).

⁶ <https://www.istat.it/it/archivio/207961>

Pour entrer dans le vif du sujet de la Vénétie et de ses « épreuves », je commence cette partie par quelques réflexions d'ordre théoriques et méthodologiques sous-tendant mes travaux et ensuite je circonscris la synthèse de mes recherches aux thèmes saillants qui ont jalonné la suite de mon parcours.

1. Fondements théoriques et questionnements méthodologiques

L'acquisition du langage dépend étroitement de l'expérience de l'individu. Ainsi, chaque enfant bénéficie d'une quantité et d'une qualité variables d'exposition aux langues et cela aura des répercussions sur sa trajectoire développementale (Hoff, 2003, 2006; Unsworth, 2016). Mes premières recherches se caractérisent par la quantification des pratiques de l'italien et du vénitien à la fois dans l'input (toute source langagière qui parvient aux oreilles de l'enfant) et dans l'output (la production de l'enfant). Cette orientation scientifique était sans doute influencée par les débats théoriques, parfois irréconciliables, entre les approches innéistes et les approches constructivistes. Pour les premières, l'acquisition se ferait grâce à un dispositif inné appuyant la modularité du langage alors que pour les secondes – et c'est dans ces approches que mes travaux s'inscrivent – le langage se construirait progressivement au cours du développement cognitif général de l'enfant (pour un résumé des débats, voir Tomasello, 2003).

Au sein de mes premiers travaux sur l'acquisition et la socialisation bilingue en Vénétie, les données ont été collectées dans le cadre de l'observation participante et par l'enregistrement audio d'interactions entre l'enfant et ses interlocuteur.trices. Le choix des situations enregistrées s'est opéré en fonction de la présence de l'enfant en tant que participant ratifié au sein de l'échange ou bien en tant que *bystander*⁷. Dans le cadre de ces enregistrements, les corpus collectés m'ont permis de repérer les régularités dans les choix de codes dans l'input et dans l'output. Par exemple, j'ai établi des corrélations entre les choix codiques dans le discours *directement* adressé à l'enfant (je reviendrai sur ce point) et dans la production de l'enfant (output) (Ghimenton, 2008b). En revanche, aucune corrélation n'a été trouvée entre l'output et le discours produit entre adultes (un discours auquel l'enfant est néanmoins exposé). Ces premières tentatives d'appréhender l'environnement langagier de l'enfant de Vénétie ont ouvert le chemin vers la réflexion pour la quantification des choix codiques et des ajustements pragmatiques au sein des échanges interactionnels adultes – enfants, dans le cadre d'une situation de langues en contact. Toutefois, les dimensions

⁷ J'utilise la terminologie proposé par Goffman (1981) pour désigner les participant.es à l'interaction. Un.e participant.e ratifié.e participe à l'échange en prenant la parole. Un.e *bystander* ne prend pas la parole mais partage le même cadre spatiotemporel avec les participant.es ratifié.es. Par exemple, lors d'une interaction entre adultes, un enfant peut partager le même espace interactionnel avec les adultes même s'il ne prend pas la parole pendant l'interaction. Dans ce cas, l'enfant est un *bystander* et les adultes sont les participant.es ratifié.es. Bien évidemment, les rôles de chaque participant.e peuvent changer au cours de l'interaction. Je reviendrai sur les rôles participatifs dans la partie 2.

praxéologiques sous-tendant les pratiques n'ont pas fait l'objet d'une problématisation au sein de ces premiers travaux. Il m'est devenu progressivement évident que les ajustements observés selon les paramètres de la situation interactionnelle étaient étroitement liés aux compétences communicatives de l'enfant qui apprend, par la pratique, les usages appropriés selon les normes de son groupe social. Les dimensions praxéologiques feront l'objet d'une discussion plus détaillée dans la deuxième partie de ce manuscrit. Cette section porte sur la présentation des points clefs des approches fondées sur l'usage (*usage-based*) qui ont fourni les bases pour mes travaux sur le développement langagier en Vénétie. Ensuite, j'aborde les difficultés relatives au codage des données plurilingues et les décisions méthodologiques prises en conséquence.

1.1 Les approches fondées sur l'usage (*usage-based*) pour étudier le développement dans des contextes de langues en contact

L'ensemble de mes travaux (et donc non seulement ceux menés en Vénétie) ont les approches basées sur l'usage, *usage-based* (Tomasello, 2003) comme arrière-plan théorique. Ces approches proposent un cadrage théorique suffisamment flexible pour repérer d'une part les régularités inhérentes aux pratiques dans l'environnement langagier plurilingue de l'enfant et, d'autre part, la variabilité et la singularité de certaines pratiques qui exercent une influence sur le développement de l'enfant, notamment en ce qui concerne son développement pragmatique (Ghimenton, 2008a, 2013b; Ghimenton et al., 2013). Des points clefs de ces approches ont guidé la mise en place des premiers recueils de données ainsi que l'analyse quantitative des interactions.

Dans cette sous-section, je ne mentionne que trois points théoriques, pertinents pour l'ensemble des travaux convoqués dans la première partie de ce manuscrit. Premièrement, j'aborde l'influence du discours adressé directement et indirectement à l'enfant ainsi que l'importance de sa participation à l'interaction au cours du processus de socialisation langagière. Deuxièmement, seront présentées les questions relatives à l'impact de la quantité et de la qualité de l'input sur la production de l'enfant. Troisièmement, je situe l'ensemble des travaux de cette partie, mais plus en général de mes recherches, dans une perspective où la prise en compte de la dimension pragmatique est essentielle pour tout travail psycholinguistique portant sur l'acquisition bilingue dans un contexte de langues en contact, où celles-ci ne bénéficient pas du même statut social.

1.1.1 L'influence du discours adressé directement et indirectement à l'enfant et l'importance de la participation aux interactions pour la construction langagière

L'habileté de partager ses intentions communicatives avec autrui ainsi que la participation aux scènes d'attention conjointe marquent une étape importante pour l'éclosion des premières pratiques langagières du jeune enfant, situées en interaction. Ici, j'aborde les premiers pas de l'enfant dans ses pratiques sociales à travers le prisme de la *participation*, considérée comme l'élément clef. Dans les travaux psycholinguistiques avant les années quatre-vingt, il

a longtemps été défendu que l'enfant avait besoin de recevoir de l'input *directement* adressé à lui pour qu'il apprenne à parler. Plus précisément, les travaux sur le *babytalk* (Ferguson, 1964, 1977) postulaient que la manière particulière dont on s'adressait à un enfant (ton de la voix aigu, simplification du lexique et de la syntaxe), l'impliquant directement dans l'échange, avait un caractère « universel » et, par conséquent, était essentiel pour l'acquisition du langage (voir Gallaway & Richards, 1994; Lieven, 1994; Lieven & Pine, 1993). Or, ces travaux menés essentiellement en « Occident »⁸ ignoraient la variation culturelle sous-tendant les styles interactionnels. Se profile alors un tournant dès les années soixante-dix avec les travaux de Bambi Schieffelin et Elinor Ochs (Ochs, 1979; Ochs & Schieffelin, 1984) qui remettent en cause le caractère essentiel du langage adressé directement à l'enfant. Par exemple, en Papouasie-Nouvelle-Guinée, les membres adultes de la communauté des Kaluli ne s'adressent pas directement à un bébé dans la phase pré-linguistique, puisque celui-ci est perçu comme un être encore lié au monde spirituel. L'engagement direct avec le bébé dans cette phase serait tabou car un tel échange relierait l'adulte au monde spirituel, action proscrite par le système des croyances de cette communauté (Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin, 1990; Schieffelin & Ochs, 1986). Malgré l'absence de *babytalk* adressé par l'adulte à l'enfant, celui-ci apprend à utiliser le langage à bon escient au sein de sa communauté, tout comme les enfants observés dans des sociétés dites « occidentales ». Il est donc légitime de s'interroger sur l'aspect crucial de la modalité (directe ou indirecte) du discours adressé.

Rogoff et al. (2003) remarquent que les enfants portent une attention particulière au langage produit au sein des interactions qui les entourent, peu importe si ce langage leur est adressé directement ou pas. Toutefois, un ensemble important de recherches décortiquent, quantitativement et qualitativement, les formes de participation à l'échange lors de cette phase développementale. Par exemple, Shneidman et al. (2013) mesurent la contribution des différentes sources d'input à la construction langagière. À partir d'un échantillon d'enfants âgés de deux ans, cette équipe a trouvé que seul le vocabulaire dans l'input directement adressé à l'enfant avait un impact sur la taille du vocabulaire plus tard, c'est-à-dire vers trois ans et demi. Dans une autre étude menée au Yucatán (Mexique), Shneidman et Goldin-Meadow (2016) précisent l'influence de l'input directement et indirectement adressé à l'enfant (âgé entre un et deux ans) en comparant le nombre de types (occurrences de mots différents) dans ces deux sources de langage produites dans l'environnement de l'enfant. Deux résultats importants émanent de cette recherche : d'une part, seul le langage produit par les adultes et non pas celui produit par d'autres enfants et, d'autre part, seul le langage produit dans l'input directement adressé à l'enfant, avaient un effet prédictif sur la taille du vocabulaire. Les auteures expliquent les résultats obtenus par l'importance de la pertinence pragmatique sous-tendant le partage de l'attention lorsque l'enfant est le destinataire

⁸ J'utilise les guillemets pour le terme *occident* car il est issu d'une tradition euro-centrique et est intrinsèquement problématique (voir Degnen, 2018 pour la problématisation du terme « occident »). Cependant, faute de terme alternatif utilisé dans cette littérature scientifique, je l'emprunte en me distanciant de l'usage.

principal. Cependant, en s'appuyant sur des données issues de deux contextes, francophone (France métropolitaine) et sesothophone (Afrique australe), Loukatou et al. (2021) soulignent que le discours provenant de la production d'adultes et d'enfants contribue à la construction langagière de manière équivalente. Les auteures préconisent la nécessité d'explorer plus finement le lien entre acquisition et langage produit par différents interlocuteur.trices et cela dans différents contextes culturels, afin de mieux saisir les particularités de différentes sources d'input auxquelles l'enfant est confronté.

Tenant compte de la variabilité culturelle des styles interactionnels, Lieven (1994) propose la *participation* à l'interaction sociale est l'élément essentiel pour la construction langagière plutôt que la modalité interactionnelle. Barton et Strosberg (1997) remarquent que les interactions triadiques entre des jumeaux et leur mère comportent des configurations participatives propices pour la prise de parole des locuteur.trices présent.es dans l'échange. En outre, les enfants se montraient attentifs au langage qui leur était adressé directement ou indirectement, puisque ce langage les sensibilisait à des formats de participation divers au sein de conversations. Observant des interventions multipartites, Dunn & Shatz (1989) concluent que l'enfant, dès l'âge de deux ans, est capable d'intervenir de manière appropriée aux conversations en respectant les tours de parole. En outre, le caractère pertinent des interventions de l'enfant était un critère pour l'évaluation de ses compétences interactionnelles. L'impact du langage produit autour de l'enfant (de l'input indirectement adressé) reste toutefois à être mesuré avec des protocoles s'appuyant sur un même dispositif méthodologique. Les contrastes dans les résultats pourraient en effet s'expliquer par la diversité des perspectives adoptées sur cette question (quantitatives, qualitatives, psycholinguistique, sociolinguistique et interactionnelle). D'un côté, on dispose d'études qui cherchent à comparer l'impact des deux sources d'input (direct et indirect) sur la taille du vocabulaire de l'enfant. D'un autre côté, plusieurs études s'interrogent sur la façon dont les différentes sources d'input peuvent contribuer aux compétences interactionnelles de l'enfant et donc à sa socialisation.

1.1.2 Influence de la quantité et qualité de l'input sur la construction langagière

Depuis les quatre dernières décennies environ, les psycholinguistes se sont interrogé.es sur les différentes façons dont l'input contribue à la construction langagière (Cartmill et al., 2013; Gallaway & Richards, 1994; Mueller Gathercole & Thomas, 2005; Snow, 1972). Une question récurrente concerne l'effet de la quantité et la qualité de l'input sur l'acquisition d'une ou plusieurs langues (De Houwer, 2017; Grüter & Paradis, 2014; Hoff et al., 2012; Hoff & Core, 2013; Tomasello & Stahl, 2004; Unsworth, 2016) ou d'une langue minoritaire (Meakins & Wigglesworth, 2013). Dans l'environnement plurilingue, l'effet de la quantité d'input a aussi été étudié en fonction des conséquences sur le niveau des compétences langagières dans chaque langue du répertoire (Houwer et al., 2014; Unsworth et al., 2015). Ainsi, deux cas de figure sont documentés dans la littérature : d'une part, une exposition dite « équilibrée » aux deux langues aboutirait à un bilinguisme équilibré (Hoff & Core, 2013; Thordardottir, 2011;

Unsworth et al., 2015) et, d'autre part, une exposition inéquitable aux deux langues résulterait en la dominance dans l'une ou dans l'autre langue (Deuchar & Quay, 2000; Hoffmann, 1985; Quay, 1995).

La quantité d'input n'est évidemment pas le seul facteur explicatif de la répartition des compétences langagières des répertoires. La qualité de l'input linguistique joue également un rôle essentiel sur la construction des répertoires plurilingues (Loukatou et al., 2021; Unsworth, 2016), tout comme sur celle des répertoires monolingues. En psycholinguistique, la « qualité » de l'input a été appréhendé par différentes mesures : la richesse du vocabulaire (Hoff, 2006) ; la diversité des constructions syntaxiques (Huttenlocher et al., 2002), ainsi que la diversité d'occasions d'exposition à un usage décontextualisé de la langue (Rowe, 2013). D'autres facteurs externes peuvent expliquer la variation dans la quantité et la qualité de l'input fourni à l'enfant, tels que le niveau d'études des parents et l'ordre de naissance (Armon-Lotem et al., 2014; Havron et al., 2019; Nicoladis & Genesee, 1996) ainsi que la catégorie socioprofessionnel (Calvo & Bialystok, 2014; Durham et al., 2007; Hoff, 2003; Hoff et al., 2002).

De plus en plus de recherches ont étudié les corrélations possibles entre la production de l'enfant et le discours – généralement celui produit par sa mère – adressé à lui (entre autres Cameron-Faulkner et al., 2003; Chenu & Jisa, 2005; Foulkes et al., 2005; Lieven et al., 2003; Majorano et al., 2013). Sans remettre en cause la légitimité de ces approches visant à obtenir des corrélations entre l'input et l'output, elles présentent un certain nombre d'écueils aux chercheur.es. Premièrement, la prise en compte de la production de seulement un ou deux (les deux parents dans les cas d'un ménage bi-parental) membres de son entourage proche comporte très probablement l'exclusion d'une partie importante de l'expérience linguistique de l'enfant, notamment celle vécue avec les membres de la famille élargie (voir par exemple Ghimenton, 2008b; Smith-Christmas, 2014). Ce point est particulièrement important dans des situations de multilinguisme sociétal où les pratiques familiales sont soumises aux orientations politiques et aux attitudes sociétales vis-à-vis des langues. Dans des situations où les langues en contact n'ont pas le même statut, les pressions des attitudes sociales vis-à-vis des langues utilisées à l'école ou dans les institutions se traduisent par des choix éducatifs centrés sur l'usage de la langue la plus prestigieuse (Ghimenton, 2015b; Luykx, 2005). Autrement dit, l'école, les politiques linguistiques et les attitudes sociétales sont des facteurs décisifs qui ont un impact sur la transmission bilingue et qui peuvent donc influencer la qualité des apports reçus dans chaque langue (Hoff et al., 2014; Schüpbach, 2009). Il paraît donc important que, dans une perspective de socialisation bilingue, l'exposition langagière devrait être analysée en suivant l'enfant dans les différents espaces de socialisation, afin d'obtenir une compréhension plus approfondie de l'expérience linguistique.

1.1.3 Dimensions pragmatiques sous-tendant les processus d'acquisition et socialisation plurilingues

Très tôt, l'enfant apprend les compétences conversationnelles nécessaires pour pouvoir interagir avec les membres de son entourage (Ervin-Tripp, 1977; Ervin-Tripp et al., 1990; Filipi, 2009, 2014; Witko & Ghimenton, 2019). Par exemple, lors des tout premiers échanges et bien avant la production de son premier mot, l'enfant interagit en produisant des vocalisations en guise de tours de parole, en réagissant aux sollicitations provenant de ses partenaires conversationnel.les privilégié.es. Bien que ces protoconversations ne soient pas guidées par la connaissance de la signification sociale spécifique à l'alternance des tours de parole, la participation des enfants aux interactions est cruciale pour que l'enfant s'approprie du langage et développe ses compétences interactionnelles (E. V. Clark, 1978, 2014; Tomasello, 2000). Des premières vocalisations aux productions de mots et ensuite de phrases, l'enfant prend progressivement conscience de l'utilité des symboles linguistiques pour accomplir son activité communicative (Bernicot, 1992). Cette acquisition à la fois langagière et interactionnelle requiert une exposition au langage notable (E. V. Clark, 2017, p. 19) :

To interact effectively, children need to be able to convey their own intentions. For this they need to choose the content appropriate to each particular exchange. And they need to present the content chosen on time with a conversational exchange. Achieving these two goals is no mean feat. It requires extensive exposure to how exchanges using language work, a lot of practice in planning a contribution and then producing it, and extensive practice with getting the timing right within an exchange[.]

Veneziano (1997) précise en effet que la participation aux conversations présente à l'enfant un double défi : d'une part, les connaissances langagières de l'enfant sont sollicitées et, d'autre part, l'enfant doit mobiliser simultanément ses compétences interactionnelles. Lorsqu'il s'agit d'un enfant grandissant avec plusieurs langues, il est primordial que celui-ci apprenne les contraintes interactionnelles sous-tendant les choix de langues en fonction des répertoires des participant.es à la conversation. Adoptant une approche interactionnelle, Lanvers (2001) examine les choix et les contraintes pragmatiques dans l'alternance codique de deux enfants bilingues (âgés de 1 à 3 ans). Il a été constaté qu'au début du développement, les enfants témoins utilisaient l'alternance codique soit pour souligner un élément particulier dans leur discours soit pour combler un manque au niveau du vocabulaire dans une de ses langues (voir Montanari, 2009 pour des résultats similaires). Alors que les deux motifs d'alternance codique dépendent de facteurs internes, tels que le niveau de maîtrise des langues du répertoire, le premier (visant à souligner un élément particulier dans le discours) pourrait indiquer des compétences discursives bilingues plus avancées que le second.

En analysant les productions plurilingues d'enfants plus âgés et des adolescent.es, Auer (2000) distingue l'alternance codique en lien avec les participant.es de celle qui est liée au discours. La première renvoie à la préférence envers une langue par rapport à l'autre et la seconde indexe les changements dans le contexte conversationnel, qui pourraient d'ailleurs

se rapprocher de la notion de *footing* développée par Goffman (1981). Même si cette distinction est particulièrement utile pour décrire les pratiques plurilingues d'enfants plus âgés et d'adultes, elle peut s'avérer difficile à opérationnaliser lorsqu'on travaille avec des données produites par le très jeune enfant monolingue (voir Filipi, 2009) ou avec des données plurilingues. L'étude de Stavans & Swisher (2006) sur le développement trilingue de deux enfants âgés de 2 à 8 ans illustre cette complexité de l'alternance codique chez le jeune enfant. Selon le niveau linguistique pris en compte (phonologie, lexique, syntaxe, pragmatique), plus de deux langues peuvent sous-tendre l'alternance. Il est donc parfois difficile de poser des frontières nettes entre les langues dans les énoncés enfantins même si d'un point de vue du développement, les énoncés mixtes pourraient fournir des indices précieux sur les systèmes linguistiques en contact et sur les fonctions pragmatiques et métacommunicatives liées à chaque langue parlée en interaction (Lanza, 2004). La difficulté de catégorisation linguistique inhérente au travail de codage de productions plurilingues n'est toutefois pas spécifique aux données enfantines car elle se pose à tout travail sur des corpus plurilingues (Berthele, 2021a; Léglise, 2018). J'ai donc été confronté à cette difficulté lors de mes premiers travaux sur l'acquisition bilingue en Vénétie et je vais maintenant en préciser les grandes lignes.

1.2 À la frontière entre théorie et méthodologie : questionnements sur le codage des données

La réalité langagière observable en Vénétie, et dans le domaine italoroman plus en général, peut se rapprocher de celle des créoles (Berruto, 1997). Tout comme la Vénétie, le contact entre les langues dans les répertoires se traduit en la présence de systèmes hybrides difficilement décrivables par une mise en frontière nette entre langues (Léglise, 2018; Migge & Léglise, 2011; Prudent, 1980). Il en découle que la description des processus acquisitionnels à partir d'unités de mots produits au sein de ces systèmes hybrides est particulièrement difficile. Confrontée à un tel défi, j'ai proposé un système de codage pouvant se rapprocher de la réalité sociolinguistique décrite tout en étant compatible avec un codage psycholinguistique. Cette tâche peut s'avérer compliquée si le codage se fait à partir des mots, unité fondamentale voire indispensable, utilisée pour mesurer le développement langagier chez le très jeune enfant (R. Brown, 1973; Yip & Matthews, 2006). Effectivement, parmi les mots contenus dans des énoncés produits soit en vénitien soit en italien, certains apparaissaient à la fois dans des énoncés dialectaux et dans des énoncés italiens. Dans la volonté de rendre ce codage le plus écologique possible et donc au plus près de la réalité de l'utilisateur de la langue, j'ai demandé aux locuteur/trice.s bilingues non linguistes de catégoriser des énoncés dialectaux et italiens contenant en partie les mêmes mots. Cette démarche a été faite dans l'intention d'obtenir l'éclairage émique du locuteur/trice sur un codage qui se veut étique. Les catégorisations produites étaient du côté de l'une ou de l'autre langue et aucun des énoncés n'était perçu comme « mixte ». Le codage proposé

sépare ces mots du « pot linguistique commun » en les désignant à la catégorie « cognat », distincte donc des catégories dialecte et italien. Cette troisième catégorie a permis d'éviter de surreprésenter l'une ou l'autre langue en fonction du contexte interactionnel (conversation inter-adultes *versus* adulte-enfant) autour de l'enfant (Ghimenton et al., 2013; Ghimenton, 2013b, 2015b). Afin de mieux saisir la fluidité des frontières entre langues, l'exemple ci-dessous (Ghimenton, 2015b, p. 116) illustre la variabilité au sein d'un même énoncé, où un.e interlocuteur.trice mobilise à la fois de l'italien (en caractères non marqués) et du vénitien (en caractères gras) mais le passage entre les deux langues est souvent « assuré » par des cognats (en italiques) à l'intérieur des bornes d'un même énoncé.

Cosa c'è mamma *mia* *che* **te** **si** **schissignoso**
 [Kɔza tʃɛ mam:a *mia* *ke* **te** **si:** **skis:ɲozo**]
 "Qu'est-ce que tu as ? Ma foi, que tu es chochette"

Dans cette catégorisation, « cognat » doit être interprétée dans son sens psycholinguistique et non pas dans son sens typologique et diachronique privilégiant l'origine étymologique des mots en question. Je me suis appuyée sur la définition de Dijkstra (2009), qui décrit les cognats comme deux mots de deux systèmes linguistiques qui partagent la même (ou presque la même) forme phonologique ou forme orthographique (tomate / *tomato*). Dans les données récoltées en Vénétie, ces cognats sembleraient contribuer à la fluidification des passages entre langues, en particulier lorsqu'un.e locuteur.trice change d'interlocuteur.trice au sein d'une même tour de parole.

1.3 Pourquoi le choix du terme « cognat » ?

Il est important de mentionner que déjà à la fin des années soixante, Michael Clyne (1967) parlait de *triggering words*, 'mots déclencheurs', qui favorisaient les passages d'une langue à l'autre. Plus tard, il affinera cette notion de *triggering* qui se rapproche du sens attribué à ces mots dans les travaux psycholinguistiques, où le *triggering* dépend de la forme de surface d'un mot dans une langue qui est similaire à la forme dans l'autre langue. Cette similitude produit un lieu propice pour le changement de code (Clyne, 2003). Ainsi, les similitudes sur le plan sémantico-formel entre formes interlinguistiques (toute unité linguistique, y compris des noms propres, dont la forme est la même – ou presque – dans les systèmes des langues en contact) faciliteraient le passage d'une langue à l'autre. Ces instants de passage se trouveraient, selon l'hypothèse de Clyne, aux alentours des *triggering words*. Insistant toutefois sur le caractère anecdotique de cette hypothèse, Broersma & de Bot (2006) suggèrent de la mettre en perspective avec les avancées proposées par les modèles de production bilingue. En conséquence, l'approche psycholinguistique adoptée pour l'analyse d'un corpus de productions plurilingues arabe marocain et néerlandais a permis à ces deux chercheur.es de préciser l'hypothèse de Clyne tout en étayant empiriquement leurs propositions. Outre l'effet « passerelle » d'une langue à l'autre, Broersma & de Bot précisent

l'importance de la proposition syntaxique où se situent le cognat et le changement de code. Une piste intéressante a été développée par la suite pour rendre compte, en termes psycholinguistiques, des alternances de code dans des situations de dialogue. Plus particulièrement, ces travaux explorent la manière dont l'alignement interactif (Garrod & Pickering, 2004) au cours d'une conversation influence les choix codiques des différent.es participant.es (Broersma et al., 2020; Fricke & Kootstra, 2016; Kootstra et al., 2010, 2020, 2020). Il a été trouvé qu'au cours d'une conversation plurilingue, la présence d'un cognat est susceptible de faciliter l'activation lexicale de la langue non sélectionnée ainsi que la co-activation syntaxique des langues dans les répertoires des participant.es en interaction. Ces résultats corroborent la proposition du *language mode* (Grosjean, 1998; Soares & Grosjean, 1984), une des composantes du modèle pour caractériser le bilinguisme. Selon le *language mode*, les langues d'un.e locuteur.trice plurilingue ne se désactivent jamais totalement en interaction, en partie parce que ses productions peuvent contenir des cognats activant les formes de l'une ou de l'autre langue. Les résultats obtenus dans l'expérience de Broersma et al. (2020) ne sont donc guère surprenants : ils décèlent des corrélations entre le nombre de cognats dans une proposition et la probabilité de trouver des alternances de langues au sein de la conversation (et non seulement au sein de la proposition contenant ces cognats). Ces alternances de langues dans une conversation plurilingue confortent l'hypothèse d'une résonance interne des ressources linguistiques plurielles des locuteur.trices plurilingues en interaction. Elles favorisent également la mobilisation des ressources des répertoires non tant selon leur étiquette linguistique mais selon leur utilité conversationnelle et communicative.

1.4 L'influence des questions du codage sur ma réflexion psycholinguistique des pratiques plurilingues

Tenant compte de l'effet produit par les cognats sur le parler plurilingue, il m'a semblé essentiel de mettre en œuvre un codage comptabilisant la part d'éléments interlinguistiques pouvant expliquer les productions plurilingues observées dans les corpus de productions de jeunes enfants (respectivement, *Corpus Sarah et Rachele* et *Corpus Francesco*). Cette catégorisation tripartite des mots produits par l'enfant et ses interlocuteur.trices (italien, cognat⁹ et vénitien) m'a conduite à revoir ma conception des langues en contact et des répertoires langagiers et la façon dont on peut les étudier, les appréhender, en psycholinguistique. Fondés sur l'analyse de 35 heures d'interactions familiales entre Francesco et ses proches (parents, tante et grands-parents maternels et paternels), les résultats issus des analyses du *Corpus Francesco* confirment que les cognats pourraient constituer des passerelles réduisant la distance des choix linguistiques opérés au sein d'une

⁹ Dans mes premiers travaux, entre 2006 et 2010, le terme utilisé pour désigner les mots utilisés à côté du vénitien de l'italien a subi des fluctuations : au début j'utilisais *continuum* (par exemple dans (Ghimenton, 2008a, 2008b)) pour ensuite passer à *cognat*, un terme (dans son utilisation en psycholinguistique) beaucoup plus approprié qui a été utilisé depuis 2010.

interaction entre adultes et ceux provenant d'une interaction impliquant l'enfant directement (Ghimenton, 2013a). Plus précisément, les cognats combinés soit avec des mots dialectaux, soit avec des mots italiens, peuvent former des constructions ayant la même fonction pragmatique, comme indiqué dans l'exemple suivant (Ghimenton, 2013a), où *dove* est un cognat produit au sein d'un énoncé en vénitien (a) et en italien (b) respectivement :

- a) Construction V : *Dove magnaeo ?*
 b) Construction I: *Dove mangia?*
 « Où mange-t-il ? »

Puisque les constructions (a) et (b) remplissent les mêmes fonctions communicatives, l'enfant est alors confronté à des cognats qui apparaissent dans deux contextes linguistiques formant deux constructions dotées du même sens. C'est peut-être précisément parce que les cognats ne rentrent pas en contraste stylistique et pragmatique avec les fonctions communicatives portées par une autre langue qu'ils participent à la co-activation de cette langue, le vénitien dans une interaction impliquant l'enfant et l'italien dans une interaction interadulte.

L'établissement de la catégorie des cognats m'a conduite à interroger la notion de codeswitching et de son opérationnalité au sein des approches psycholinguistiques. En sociolinguistique, cette notion a, à plusieurs reprises, été interrogée. En particulier, celle-ci suggère que les langues s'actionnent par un interrupteur qui les allume ou les éteint au fur et à mesure de l'interaction. Or, Grosjean (2001), par le biais des *language modes*, explique que les processus psycholinguistiques impliqués dans la sélection lexicale chez un individu bilingue ne s'éteignent ou s'allument pas de manière nette. Se pose ainsi la question de l'activation des langues pour un enfant de Vénétie, confronté au vénitien produit dans des interactions entre adultes et à l'italien lorsque ces mêmes adultes s'adressent à lui. Il est donc possible de supputer que le niveau d'activation des langues varie d'une part selon les contextes d'interaction et, d'autre part, selon la formalité de la situation, où une situation formelle appelle à une activation majeure de l'italien alors qu'une situation informelle et familiale recrute davantage de mots des deux langues en contact. Le codage proposé dans l'analyse des corpus impliquant les productions de la famille d'un enfant en bas âge a permis de contourner l'attribution de frontières (artificielles et donc problématiques d'un point de vue écologique) entre langues là où des frontières n'existent pas ou sont très floues (Ghimenton, 2013b). En effet, comme il a été mentionné précédemment, si l'on se met du côté des pratiques langagières effectuées en interaction, il est possible de voir que les participants mobilisent des ressources langagières plutôt que des « langues ». La réflexion menée sur ce codage m'a progressivement conduite à m'intéresser aux fonctions pragmatiques mobilisées au cours d'interactions dans ce contexte de langues en contact et à la centralité de la participation aux échanges sociaux pour la socialisation langagière de l'enfant.

2. Fréquence d'exposition et liens entre input et output dans une situation de langues en contact

La participation aux interactions sociales permet à l'enfant d'acquérir des formes linguistiques ainsi que leurs différents usages. À partir de cette exposition, l'enfant induit les formes appropriées aux contextes interactionnels et ajuste, en conséquence, son comportement selon les contraintes exercées par l'environnement langagier. Ce processus d'induction apparaît très précocement car le nourrisson extrait des éléments statistiquement récurrents dans l'input et cette capacité – l'apprentissage statistique – est une capacité cognitive fondamentale pour l'apprentissage du langage (Aslin et al., 1998, 1999; Perruchet & Pacton, 2006). En effet, cette capacité permet l'émergence de la structure grammaticale de la ou des langues parlées dans leur environnement (Aslin et al., 1999). Cependant, pour que cette structure grammaticale soit au service des fonctions communicatives, l'enfant doit progressivement inscrire les régularités extraites dans un contexte social (Gallaway & Richards, 1994; Kuhl, 2004, 2007; Tomasello, 2000). En effet, l'enfant apprend progressivement les symboles linguistiques et les fonctions pragmatiques qu'ils revêtent.

En ce qui concerne l'acquisition plurilingue, les processus d'ajustement des enfants ont été étudiés sous différents angles. Lanza (1992) observe que la quantité de pratiques mixtes (où deux ou plusieurs langues sont utilisées dans le même tour de parole) produites par l'enfant est étroitement liée aux attitudes des parents. Selon les stratégies discursives bilingues des parents telles que Lanza (1995) les nomme, l'enfant se trouvera confronté à des situations d'interactions qui le sollicitent soit à produire des pratiques mixtes, soit à reformuler ces pratiques en les contextualisant dans des énoncés monolingues. Les enfants, dès un très jeune âge, sont sensibles à la production dans leur environnement langagier et aux normes sociales sous-tendant les formes linguistiques choisies. Nicoladis (1998) corrobore les observations de Lanza dans son étude de la production d'un enfant bilingue portugais (brésilien)/anglais de l'âge de 1;0.14 à 1;6.6. Elle observe que, très tôt dans son développement, l'enfant ajuste ses choix lexicaux à la langue de son interlocuteur. De même, Juan-Garau et Perez-Vidal (2001) étudient l'impact des facteurs pragmatiques sur le développement d'un enfant bilingue catalan/anglais, âgé d'un à quatre ans. Chez cet enfant, l'input anglophone était minoritaire puisque l'enfant habitait en Espagne. En revanche, l'exposition à des interactions pragmatiquement diverses fournies par son père anglophone s'est répercutée sur la production de l'enfant, qui augmentait de manière significative sa production de l'anglais lorsqu'il s'adressait à son père.

Le recueil de données issues du *Corpus Francesco* a consisté en l'enregistrement d'interactions dyadiques et multipartites avec différents membres de la famille de l'enfant Francesco, à différents moments une fois par mois, entre ses 17 et 30 mois. En outre, un corpus dense de deux semaines d'enregistrements journaliers a également complété ce recueil longitudinal lorsque l'enfant avait 25 mois et a passé deux semaines chez ses grands-parents maternels. Contrairement aux recherches susmentionnées, Francesco a été enregistré

en interaction avec ses interlocuteur.trices privilégié.es (*primary caregivers*, à savoir ses parents) mais également avec ses grands-parents paternels et maternels, avec qui l'enfant entretenait des contacts hebdomadaires pour les premiers et bi-annuels pour les seconds. Les différences de fréquence de contact avec des membres de la famille, avec qui pourtant l'enfant restait affectivement proche, a permis d'explorer sa construction langagière plurilingue mais également la façon dont l'enfant mobilisait ses ressources langagières selon les éléments constitutifs de l'interaction. Dans une analyse des indices statistiques et pragmatiques des productions de l'enfant et celles des autres participant.es, j'ai remarqué que le discours adressé *directement* à l'enfant promeut l'acquisition de la langue la plus fréquemment utilisée dans ce type de configuration interactionnelle (Ghimenton, 2008a, 2008a). Dans la figure ci-dessous, il est possible de voir les différences des choix codiques dans les tours adressés à l'enfant et dans ceux adressés à un autre adulte. Ici, les locuteur/trice.s représenté.es sont les deux parents, la tante et les deux grands-parents paternels.

	Dialecte vers adultes	Dialecte vers enfant	Italien vers adultes	Italien vers enfant
Tante (25 ans)	50.9% (267) <i>U = 762 ; p < 0.001</i>	2.6% (31)	11.8% (267) <i>U = 999.5 ; p < 0.0001</i>	69.5% (31)
Grand-mère (60 ans)	50% (359) <i>U = 6317.5 ; p < 0.0001</i>	13.4 (99)	14.5% (359) <i>U = 5707 ; p < 0.0001</i>	54.4% (99)
Grand-père (64 ans)	51% (202) <i>U = 1887.5 ; p < 0.03</i>	35.8% (25)	12% (202) <i>U = 1533 ; p < 0.0002</i>	40.7% (25)
Mère (30 ans)	52.9% (313) <i>U = 3412 ; p < 0.0001</i>	3.3% (121)	9.7% (313) <i>U = 2098 ; p < 0.0001</i>	68.7% (121)
Père (31 ans)	50% (128) <i>U = 563 ; p < 0.0001</i>	2.4% (61)	12.9% (128) <i>U = 805 ; p < 0.0001</i>	65% (61)

Tableau 1 : Moyennes des pourcentages de mots vénitiens (dialectaux et italiens par tour de parole ; entre parenthèses : le nombre de tours ayant contribué au calcul des pourcentages moyens ; en italiques : test de Mann-Whitney, extrait de Ghimenton (2008b, p. 286)

Le choix de l'italien est remarquable dans les interactions impliquant l'enfant directement, alors que le vénitien est le code privilégié dans l'interaction entre adultes. La production de Francesco est caractérisée par la même distribution codique que celle qui est observée dans les tours de paroles dans l'input directement adressé à lui. À titre d'exemple, dans la Figure 1 sont représentés les choix codiques de l'enfant et de sa mère lorsque les deux participent ensemble à des interactions dyadiques. Dans ses énoncés adressés à sa mère (barre noire) Francesco privilégie l'italien. Globalement, ses énoncés reflètent la distribution codique des énoncés que sa mère lui adresse (représentée ci-dessous par les barres blanches). Leurs choix codiques restent stables tout au long du recueil longitudinal (pour rappel entre l'âge de 17 et 30 mois) et le choix privilégié de l'enfant et de sa mère est l'italien.

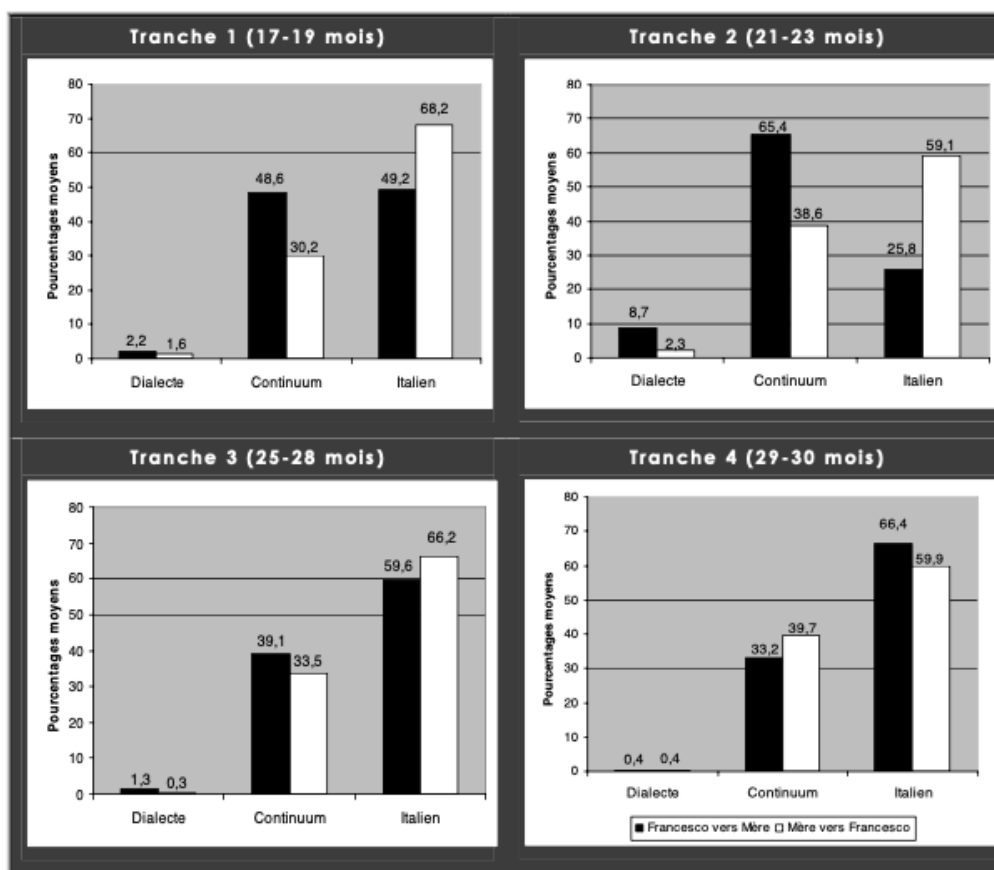


Figure 1 : Les choix codiques de la production de dialecte, continuum¹⁰ et italien dans la dyade Francesco-mère dans les 4 tranches d'âge de la période d'observation, figure tirée de Ghimenton (2008a, p. 273)

En revanche, l'exposition à des contextes pragmatiquement diversifiés, voire, parfois contrastants (connivence, régulation du comportement et attention conjointe sur l'usage du vénitien), a contribué au soutien de la langue la moins utilisée dans des interactions impliquant l'enfant directement (Ghimenton et al., 2013; Ghimenton, 2017a). Pour illustrer ce point, dans mon travail de thèse j'ai pu observer Francesco dans un environnement autre que celui auquel il est exposé quotidiennement. Puisque ses grands-parents maternels habitaient en Afrique du Sud, j'ai enregistré 20 h d'interactions entre Francesco, sa famille nucléaire et ses grands-parents maternels pendant deux semaines. Pendant cette période de fréquentation intensive en présence avec des adultes qui utilisent majoritairement du vénitien entre eux.elles, tout en privilégiant l'italien lorsqu'il.elles s'adressent à l'enfant, la production du vénitien de Francesco subit des évolutions intéressantes (voir la Figure 2).

¹⁰ Voir la remarque dans la note 9, page 18.

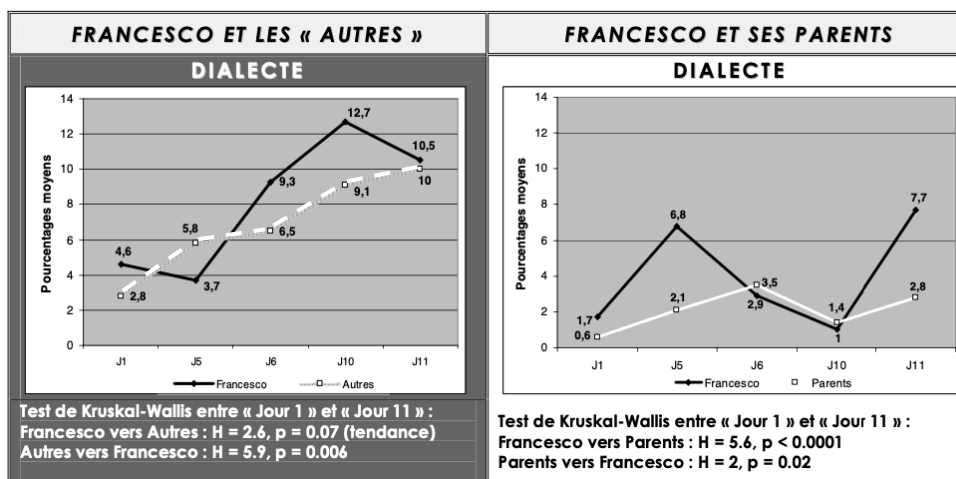


Figure 2 : Production du vénitien (dialecte) de Francesco vers les membres de sa famille élargie (figure à gauche) et vers ses deux parents (figure à droite), extraite de Ghimenton (2008b, p. 311)

La Figure 2 représente la production du vénitien de Francesco et de ses interlocuteurs. Dans la figure à gauche, il est possible de voir que, dans une très courte période l'enfant a pu s'ajuster de manière coordonnée à la production du vénitien des interlocuteurs avec qui il n'interagit pas quotidiennement. Il a été possible de voir que l'enfant était capable d'adapter la quantité de vénitien selon celle des autres participants. Dans la figure de droite, les pratiques du vénitien des parents et celles de l'enfant sont fluctuantes mais restent proches.

D'autres études ont en effet souligné la sensibilité de l'enfant aux pratiques qui l'entourent. Dès les années quatre-vingts, Heath (1986, p. 114) proposait que l'enfant (ré)utilise et s'approprie des morceaux de conversations produits autour de lui :

Children manipulate pieces of conversation they pick up. They incorporate chunks of language from others into their own ongoing dialogue, applying productive rules, inserting new nouns and verbs for those used in the adults' chunks. (Heath, 1986, p. 114)

Une proposition qui résonne avec les travaux psycholinguistiques prônant l'approche fondée sur l'usage (Tomasello, 2003), essentiellement constructiviste, pour expliquer l'acquisition langagière chez l'enfant :

To learn the conventional use of a particular word the child not only must discern across instances that it is the same phonological form (the easiest, limiting case of pattern-finding) but also must see patterns in the way adults use a particular form communicatively across different usage events (Tomasello, 2003, p. 30-31).

Dans le cadre de l'acquisition plurilingue, ces *chunks* « morceaux de discours » sont également sujets aux choix codiques appropriés selon les contraintes pragmatiques sous-tendant la situation d'interaction. Ainsi, les capacités à repérer des patrons (*pattern-finding*) s'inscrivent également dans un mouvement de repérage socialisateur où l'enfant acquiert non seulement des compétences linguistiques mais surtout des pratiques langagières socialement appropriées.

L'acquisition concomitante d'un contenu linguistique et de sa contextualisation interactionnelle et sociale est soumise à la fréquence d'exposition. Par exemple, à partir d'une analyse syntaxique de productions bilingues, Döpke (1986) montre que l'enfant tend à surgénéraliser les structures syntaxiques propres aux langues qu'il entend plus souvent. Cependant, comme il a été mentionné, l'enfant n'entend pas des structures linguistiques ou des morceaux de discours dénués de sens, mais il récupère à la fois des informations portant sur la structure linguistique et sur ses usages. En effet, l'acquisition langagière est une expérience intrinsèquement socialisatrice puisque l'enfant est socialisé par la langue et socialise les usages qu'il en fait (Ochs, 2002; Ochs & Schieffelin, 1984). L'enfant s'approprierait en premier les constructions linguistiques utilisées le plus fréquemment par son entourage ainsi que les fonctions pragmatiques correspondant à ces constructions.

Dans les données récoltées dans les deux corpus développementaux (*Corpus Francesco* et *Corpus Sarah et Rachele*), il a été observé que peuvent s'opérer des ajustements à différents niveaux (Ghimenton et al., 2013; Ghimenton & Chevrot, 2006). La caractéristique dominante des ajustements d'origine statistique – tels que ceux observés dans la Figure 2 entre les choix codiques de Francesco et ceux de sa mère – pourrait être une convergence à long terme et progressive vers une cible linguistique relativement stable. Outre ces ajustements statistiques basés sur la fréquence, nous avons proposé que d'autres ajustements se faisaient sur la base de motivations pragmatiques, suggérant que les éléments interactionnels, telle que la connivence entre participant.es, pouvaient influencer les choix codiques de l'enfant dès le plus jeune âge et l'encourager à mobiliser de plus amples ressources linguistiques à sa disposition, y compris celles provenant de la langue la moins utilisée avec et par les enfants, le vénitien (Ghimenton, 2010).

3. Étudier l'environnement plurilingue pour interroger le maintien et la transmission des langues

La transmission des langues, en particulier si celles-ci sont minoritaires ou minorées, comporte un enjeu social crucial pour les locuteur.trices de ces langues menacées ou en danger. Au sein du laboratoire Dynamique du Langage (DDL, UMR 5596), je côtoie des chercheur.es travaillant sur la description des langues en danger et sur les questions de revitalisation des langues dites « dormantes »¹¹.

De nombreux échanges ont eu lieu en particulier avec Michel Bert et Colette Grinevald. Leur expérience de terrain auprès des locuteur.trices âgé.es, ayant des langues en danger dans leurs répertoires m'a amenée à me poser des questions essentielles concernant le maintien et la transmission des langues et à approfondir ma réflexion concernant la notion

¹¹ Le terme « langue morte » n'est plus utilisée dans les travaux sur la revitalisation des langues et a progressivement été abandonné (Hinton, 2001). Pour une présentation des termes des différents débats, voir Grinevald & Costa (2010).

de *répertoire linguistique* (Gumperz, 1964). La possibilité d'adéquation de cette notion pose un certain nombre de défis lorsqu'elle est appliquée à une situation de langues en danger, des langues qui ne sont plus « activement » utilisées par les locuteur.trices, comme le francoprovençal en France. Mais cette situation n'est pas la seule à poser des défis. Face aux changements sociétaux, compte tenu de la mobilité de plus en plus importante des individus, Busch (2017) propose une approche phénoménologique de la notion de *répertoire verbal* mettant au premier plan la dimension intersubjective de l'expérience langagière des individus. Dans une présentation avec Michel Bert, nous nous sommes aligné.es sur cette application de la notion de *répertoire* dans les contextes de langues en danger et avons privilégié l'usage du terme « ressources linguistiques et identitaires » pour la reconstitution des biographies langagières (Ghimenton & Bert, 2022).

S'appuyant sur différentes définitions de *répertoire*, Léglise (2021, p. 299) discute des implications importantes liées au décroisement de cette notion, qui est tout à fait en lien avec le travail commencé avec Michel Bert :

Considérer que les répertoires sont constitués de formes langagières en tant que ressources pour communiquer, plutôt que constitués de langues ou de variétés dans leur intégralité, a par ailleurs des implications théoriques et pratiques importantes. Au niveau didactique par exemple, les apprenants ne sont plus astreints à atteindre un hypothétique « niveau de langue » suffisant pour communiquer d'une façon monolingue. Ils peuvent ajouter jour après jour des ressources à leur répertoire global, et ainsi communiquer grâce à l'ensemble de leurs ressources plurilingues disponibles.

Une langue hautement menacée pourrait ainsi faire partie d'un ensemble de ressources interactionnelles plurilingues disponibles aux locuteur.trices peu importe le niveau de compétence ou la fréquence d'usage (Busch, 2017). Cette définition éviterait une situation où un.e locuteur.trice verrait une de ses langues délégitimée sur la base d'un critère de compétence « monolingue ».

Par ailleurs, il pourrait être tentant de chercher des corrélations entre la vitalité des langues et leur taux de transmission d'une génération à l'autre. Une fois cernés les facteurs déterminant le degré de succès de transmission, il serait possible de faire des pronostics sur l'espérance de vie d'une langue, en particulier si celle-ci est minoritaire ou menacée. Cependant, une telle procédure à caractère mathématique (mécanique ?) et univoque ne peut être que réductrice, et fournirait une réponse insatisfaisante vis-à-vis de la complexité de la langue comme phénomène sociopolitique, inscrit culturellement dans une histoire à la fois individuelle et collective entre les individus formant une communauté de pratiques. Par ailleurs, cette complexité interroge également la posture du.de la chercheur.e sur la manière – engagée ou non – dont il.elle répond aux phénomènes qui peuvent se produire, telles que les conditions amenant aux langues en danger (Grinevald & Costa, 2010; Sallabank, 2011).

La transmission des langues minoritaires ou encore, en danger, est soumise à des forces politiques et sociétales qui influencent les pratiques langagières familiales et surtout les choix éducatifs des parents vis-à-vis des pratiques de leur progéniture (Ghimenton, 2014;

Ghimenton & Depau, 2018; Sallabank, 2005). Les travaux sur les politiques linguistiques proposent trois paramètres intrinsèquement liés pour soutenir le maintien et la revitalisation des langues minoritaires et menacées (Cooper, 1989; Hornberger, 2006) : 1) *status planning* ; 2) *corpus planning* et 3) *acquisition planning*. Très succinctement, le *status planning* renvoie aux différentes initiatives pour obtenir une reconnaissance officielle et politique de la langue en question. Par exemple, la façon dont une variété linguistique est catégorisée en tant que 'langue' ou 'dialecte' pourrait également être un enjeu important lié au *status planning* (Sallabank, 2011, p. 280). Le *corpus planning* renvoie aux ressources linguistiques mises à disposition pour qu'une langue soit utilisée. Parmi ces ressources on trouve les dictionnaires ou les grammaires d'une langue. Ce paramètre a reçu des critiques car l'appui sur des ressources écrites pourrait désavantager les langues à tradition orale (Sallabank, 2011). Le *acquisition planning* réfère aux tentatives d'augmenter le nombre de locuteur.trices en introduisant l'usage des langues minoritaires et menacées dans la sphère scolaire. Plus concrètement, une planification (re)donnant aux langues en danger un prestige sur le plan social tout en revalorisant leur usage pourrait encourager les parents à les utiliser avec leurs enfants. Toutefois, la revalorisation de l'usage d'une langue est soumise aux ressources linguistiques disponibles dans ces langues. Enfin, la transmission des langues minoritaires/minorées est grandement soutenue lorsque différents lieux de socialisation donnent accès à, et en conséquence facilitent, son acquisition (famille, école, milieux associatifs).

Selon le modèle *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS) de Fishman (1991), les dispositifs éducatifs constituent un pilier important pour soutenir la transmission des langues. Les travaux sur la planification et la revitalisation des langues opèrent sur une mise en œuvre à grande échelle. Or, l'analyse plus fine des pratiques à l'échelle de l'individu au sein de ses réseaux familiaux et sociaux est susceptible de mettre en lumière les contextes interactionnels où les langues minorées/minoritaires peuvent être soutenues dans le cadre de la vie ordinaire, sans pour autant introduire des mesures top-down (Ghimenton, 2017a). À partir de l'analyse des données collectées dans deux familles en Vénétie, j'aborde trois points dont l'importance pour le maintien de la langue minorée, le vénitien, a émergé au cours d'analyses diverses : 1) l'exposition à la variation ; 2) les reprises et les reformulations comme « lieux » de socialisation et 3) le langage comme objet d'attention conjointe.

3.1 Exposition à la variation de styles et de pratiques langagières

Comme il a été mentionné, toutes les analyses montrent une variation des choix codiques selon la structuration du cadre de participation (Goffman, 1981)¹². Ainsi, lorsque

¹² Très succinctement, le cadre de participation a été proposé par Goffman pour rendre compte de la complexité de l'interaction qui ne peut pas se réduire à un.e locuteur.trice qui s'adresse à un.e interlocuteur.e. Ainsi, il propose un modèle construit sur des formats de participation, incluant le pôle production et réception selon la ratification ou non des participant.es (pour des présentations

l'enfant est un participant ratifié dans l'échange, les énoncés sont massivement produits en italien. En revanche, dans des interactions inter-adultes où l'enfant est un *bystander* (participant non ratifié dont la présence est toutefois reconnue par les autres participant.es), le choix codique privilégié est le vénitien. Un tout premier constat peut être fait dans l'exposition à des choix codiques répartis selon les caractéristiques des participant.es, l'âge étant un premier point de variation des pratiques. Cependant, le facteur de l'âge nécessite une réflexion plus fine afin de mieux appréhender les spécificités et les tensions du terrain en question. Pour appréhender la granularité de ce facteur de variation, je m'appuie sur deux exemples issus des observations faites à partir des données récoltées en Vénétie.

Prenons comme premier exemple les énoncés analysés à partir du *Corpus Francesco*. Au sein d'une interaction dyadique, Francesco et sa mère utilisent quasiment les mêmes taux de production de l'italien (de loin la langue la plus utilisée), du vénitien (la langue la moins employée) et d'énoncés mixtes (des énoncés contenant des mots des deux langues). Le même constat peut se faire à partir de l'observation des énoncés produits au sein des dyades entre Francesco et son père et celle entre l'enfant et sa tante. Cependant, au sein des conversations entre Francesco et ses grands-parents, il est possible de constater des variations dans les pratiques à la fois de l'enfant et de celles de ses interlocuteur.trices plus âgé.es. Bien que l'italien reste la langue la plus employée, l'usage d'énoncés mixtes ou en vénitien est en hausse par rapport à celui qui est observé dans les autres dyades. Il pourrait rester toutefois tentant d'affirmer que l'italien est la langue la plus employée par l'enfant et ses interlocuteur.trices lorsqu'il.elles s'adressent à lui, même face à la hausse d'énoncés mixtes et en vénitien. Cependant, cette version me semble réductrice par rapport, justement, à la complexité des dynamiques interactionnelles. Les hausses constatées dans la production de l'enfant ne sont pas anodines et ont été repérées à travers plusieurs analyses statistiques et pragmatiques (Ghimenton et al., 2013; Ghimenton, 2017a). Ces ajustements ne s'expliquent pas simplement par des formes de mimétisme vis-à-vis des pratiques des interlocuteur.trices de l'enfant. Si c'était le cas, ces hausses constatées se feraient de manière isolée et surtout pas de manière coordonnée comme il a été possible de voir dans la Figure 2. En effet, l'enfant n'est pas le seul partenaire en interaction à moduler son taux de production de la langue minorée. Il s'agit d'un véritable ajustement réciproque et donc d'une convergence de l'usage des ressources linguistiques à disposition des participant.es en interaction. À partir du *Corpus Francesco*, il a été montré que cet enfant, dès son jeune âge, est capable de mobiliser l'ensemble des ressources langagières selon les contraintes pragmatiques de la situation (Ghimenton, 2008b). Il est important de remarquer qu'au sein des dyades impliquant les grands-parents, l'enfant reçoit et produit considérablement plus d'énoncés mixtes (Ghimenton, 2017a), suggérant que l'enfant est exposé à différentes manières de mobiliser le vénitien et est capable d'exploiter ces ressources rapidement, bien que, dans sa pratique quotidienne, celles-ci soient moins sollicitées : elles sont employées,

francophones du cadre participatif, voir par exemple Kerbrat-Orecchioni, 1990; Kerbrat-Orecchioni & Petitjean, 2017; Traverso, 2012a).

d'une part, dans des énoncés où son usage est exclusif et, d'autre part, dans des énoncés où son usage est accompagné de l'autre langue en présence, à savoir l'italien.

Le deuxième exemple d'exposition à la variation de styles et de pratiques langagières est issu du *Corpus Sarah et Rachele*. Le traitement quantitatif des productions des deux fillettes en interaction avec essentiellement leur mère, mais aussi avec les membres de leur famille élargie, a permis de constater des variations dans les choix codiques à la fois des adultes et des deux enfants. Je me limiterai à l'évocation d'un exemple issu de l'analyse des énoncés produits en interaction entre les deux fillettes et leur mère. L'analyse proposée dans Ghimenton & Chevrot (2006) montre que malgré la présence massive de l'italien dans les interactions impliquant Sarah, la fille la plus âgée, celle-ci utilise et reçoit davantage de vénitien que les enfants plus jeunes. Ainsi, les données à disposition pointent vers une utilisation progressive du vénitien en fonction de l'âge de l'enfant. Ce résultat a été retrouvé non seulement dans le décompte des choix codiques des participantes mais également dans la longueur moyenne de leurs énoncés. Puisque la longueur moyenne des énoncés est un des indices du développement grammatical, ce résultat indique que les deux enfants sont en train d'acquérir le vénitien, malgré son usage peu fréquent dans l'input qui leur a directement adressé.

3.2 Les reprises et les reformulations comme lieux de socialisation langagière

La comparaison des reprises et des reformulations des parents et des grands-parents de l'enfant (dans le cas spécifique qui sera présenté, il s'agit de Francesco) a mis en évidence des différences intergénérationnelles. Je reproduis deux extraits tirés de Ghimenton (2017a) portant sur les réactions des adultes de son entourage à la suite de la production d'éléments vocaliques [a] et [e] ressemblant à des *fillers* (Peters & Menn, 1993) typiques de la production du jeune enfant, alors âgé de 25 mois. Les interactions d'où proviennent ces deux extraits ont été enregistrées au cours de la prise des repas. Ces sons vocaliques ont la même forme (ou similaire) et occupent le même emplacement qu'un déterminant en vénitien (respectivement *a* et *e*). Comme j'y ai insisté dans le cadre de cette publication, je n'ai pas assigné cette production vocalique enfantine à une catégorie langagière car il se pourrait qu'à cet âge-là le paradigme des déterminants soit encore en cours de construction. Une catégorisation langagière de mots dans un paradigme grammatical en cours d'acquisition pourrait en effet biaiser les résultats concernant les choix codiques de l'enfant.

Dans le premier exemple, l'enfant s'adresse à sa grand-mère en produisant un son vocalique [a] devant le nom *barca* 'bateau'. Quel que soit le choix codique de l'enfant pour cet élément vocalique, il m'a paru beaucoup plus intéressant d'analyser cette production dans sa séquentialité en interaction. En effet, la réaction des adultes dans le tour de parole immédiatement suivant donne un aperçu de la façon dont l'interlocuteur de l'enfant, dans ce cas précis le grand-père, réagit à la production enfantine des *fillers*. Dans cet extrait, le grand-père de l'enfant répond dans son énoncé par une reprise de l'élément vocalique tel quel.

Autrement dit, l'adulte ne produit pas une reformulation codique du [a] en offrant à l'enfant la version italienne du déterminant (la forme italienne correspondante serait /a). Il se contente de le réintégrer dans son énoncé, tel qu'il a été produit initialement par l'enfant.

(1) Francesco (Grandmother)

A barca
[a barka]
(The) boat
'X boat'

(2) Grandfather (Francesco)

A barca vuoi
[a barka vwɔi]
The boat want (2ndps)
'Do you want the boat?'

Exemple 1 : Échange entre Francesco et ses grands-parents, extrait de Ghimenton (2017a, p. 225)

Le deuxième exemple porte sur la réaction de la mère à la suite de l'élément vocalique [e] produit par son enfant et dont la séquentialité en interaction a attiré à nouveau mon attention.

(1) Francesco (Grandfather)

E sale
[e sale]
(the) salt
'X salt'

(2) Mother (Francesco)

Il sale? Forse c'è già aspetta che sento
[il sale forse tʃe dʒa aspeta ke sento]
The salt Perhaps there is already wait that taste (1st p.s.)
'The salt? Perhaps, there is some, wait, let me taste'

Exemple 2 : Échange entre Francesco son grand-père et sa mère, extrait de Ghimenton (2017a, p. 226-227)

Dans le tour 1, Francesco s'adresse à son grand-père pour lui demander de lui passer le sel. Au tour 2, la mère prend la parole et reformule l'élément vocalique [e] dans un énoncé italien. Contrairement au grand-père, elle resitue ainsi l'élément produit par Francesco dans un contexte italo-phonique (*il* est la forme italienne du déterminant). Dans Ghimenton (2017a), j'ai examiné les pratiques de reformulation de chaque adulte présent.e dans les interactions multipartites autour d'un repas familial de cette famille. Les parents (mère et père) de Francesco produisaient systématiquement des reformulations de ces éléments vocaliques produits par l'enfant, et restituaient les formes italiennes des déterminants. Les grands-parents maternels en revanche priorisaient sur l'échange conversationnel plutôt que sur les reformulations portant sur la forme linguistique choisie par l'enfant.

3.3 Le choix de langue comme objet d'attention conjointe

Une observation importante qui a émergé de la recherche de terrain effectuée en Vénétie concerne le choix de langue comme objet d'attention conjointe entre les participant.es à l'échange. Les analyses quantitatives des choix de langues selon le/la participant.e ont permis de repérer des différences intergénérationnelles remarquables : d'un côté les adultes et de l'autre les enfants. Au sein du groupe d'adultes, il y aurait une subdivision ultérieure à faire, distinguant d'un côté les adultes qui n'ont pas de responsabilités éducatives concernant directement les générations plus jeunes (les grands-parents par exemple) et de l'autre, les adultes ayant des responsabilités vis-à-vis de la socialisation des enfants (les parents). Les analyses quantitatives des choix de langues ont pu mettre à jour ces différences et repérer des variations dans les pratiques selon les caractéristiques du cadre participatif (les participant.es impliqué.es dans l'interaction, leurs âges, leurs choix codiques, etc.). Ces divergences, bien qu'elles semblent séparer les comportements verbaux d'une génération à une autre, ne peuvent toutefois pas rentrer dans un tel cadre contraignant et déterminant. Une approche qualitative des échanges a décelé, justement, des « failles » dans cette schématisation réductrice des pratiques langagières. Prenant les données issues du *Corpus Francesco*, il a été remarqué que les contextes où la mère de l'enfant utilise le vénitien lorsqu'elle s'adresse à lui méritent d'être plus longuement étudiés. En effet, la catégorisation de ces contextes comme étant significativement moins importante d'un point de vue développemental que ceux où apparaît l'italien n'était, pour moi, point satisfaisante. L'expérience des fonctions communicatives du vénitien peut contribuer au répertoire langagier de l'enfant. L'exemple ci-dessous¹³ (Ghimenton, 2008a) illustre une des fonctions jouées par le vénitien lorsqu'il est utilisé en présence de l'enfant et, plus précisément, dans un énoncé produit autour de et par l'enfant lui-même.

(1) Grand-père (Grand-mère)

Do cuciari

'Deux cuillères'

(2) Mère (Grand-mère)

Ga do diria perché lu no

'Je dirais deux, puisqu'il ne (mangera pas de fruits)'

(3) Enfant (Mère)

Cuciari mama volio cuciari

'(Des) Cuillères, maman, je veux (des) cuillères'

(4) Mère (Enfant)

Vuoi cuciari ?

Veux-tu (des) cuillères ?

(5) Enfant (Mère)

Si 'Oui'

¹³ Pour rappel, en caractères gras, sont marqués les mots en vénitien ; en italiques les mots italiens et en caractères non marqués sont les cognats.

(6) Mère (Grand-mère)

Francesco vuole **cuciari** Francesco vuole **cuciari**

'Francesco voudrait (des) cuillères, Francesco voudrait (des) cuillères'

Exemple 3 : Exemple d'interaction où le vénitien fait l'objet d'une attention conjointe entre les participant.es

L'extrait est tiré d'une interaction multipartite à table entre Francesco (alors âgé de 29 mois), ses parents et ses grands-parents maternels. Le grand-père produit le premier tour de parole de cette séquence et son choix codique est le vénitien. Ce n'est pas surprenant, car il s'adresse à sa conjointe avec qui il utilise habituellement cette langue. La mère de l'enfant prend la parole (ligne 2) et précise, en vénitien, qu'il faudra seulement deux cuillères (*cuciari*) car *lu* (vénitien : pronom personnel 3ps, 'il') ne mangera pas de fruits¹⁴. La réaction de Francesco au tour 3 montre qu'il prête attention aux échanges autour de lui. Il s'oppose à la proposition de la mère quant au nombre de cuillères à mettre sur la table et précise que lui aussi en veut. Son tour réinvestit à bon escient la forme vénitienne de 'cuillère'. Par la suite, cette forme produite par Francesco gagne en saillance et fait l'objet d'une attention partagée par le groupe de participant.es. C'est sans doute à cause de sa rareté dans la production adressée à l'enfant ou dans sa propre production, que le vénitien acquiert de la saillance en interaction. Bien que cet exemple ne soit pas quantitativement significatif, il en demeure significatif d'un point de vue pragmatique. S'il est vrai que la participation à des scènes d'attention conjointe est propice pour l'acquisition langagière du très jeune enfant (Akhtar & Gernsbacher, 2007; Akhtar et al., 2001), cet exemple permet de mieux comprendre comment, dans le contexte où le choix codique fait l'objet d'une attention partagée, la participation aux interactions expose l'enfant à une palette très large de fonctions pragmatiques sous-tendant les ressources langagières mobilisées par lui-même et par ses interlocuteur.trices. Le *Corpus Sarah et Rachele* apporte un élément supplémentaire de réflexion sur l'acquisition langagière à partir du discours non adressé. Comme il a été déjà mentionné, l'analyse de l'input et de l'output des deux sœurs a permis de mettre en lumière une acquisition tardive du vénitien par rapport à l'italien (Ghimenton, 2004; Ghimenton & Chevrot, 2006). Ainsi, le fait que le vénitien soit moins fréquemment utilisé dans le discours adressé à l'enfant ne signifie pas nécessairement que sa transmission précoce ne soit pas possible. Aussi paradoxal que cela puisse paraître, l'utilisation rare d'une langue par les enfants dans une société multilingue peut en effet augmenter sa saillance (Givón, 2005), attirant en conséquence l'attention des enfants ainsi que celle des adultes sur les choix permettant d'en tirer profit d'un point de vue communicatif (pour établir une relation de complicité, ou de connivence, réprimander, plaisanter, etc.). Un travail d'observation participante a été effectué sous ma direction dans une école professionnelle dans le cadre du stage de Letizia Volpin, inscrite à l'université de Paris 3. Ce travail a donné lieu à une analyse des différentes fonctions du vénitien auprès d'une population d'adolescent.es (Ghimenton & Volpin, 2014) et a corroboré l'utilité pragmatique que pouvait représenter le vénitien pour des fins communicatives. L'usage du

¹⁴ Elle ne termine pas son tour mais l'action en cours autorise cette interprétation de l'énoncé en question.

vénitien et de l'italien contribuait activement à la catégorisation des participant.es mais aussi à la construction des rapports entre participant.es et des genres :

[N]os résultats suggèrent que le « potentiel stylistique » issu du contact entre le dialecte et l'italien ne serait pas exploité de manière égale chez les deux groupes observés. Les électriciens/mécaniciens mobilisent un répertoire plurilingue et stylistique plus ample que les secrétaires, car ils varient d'un registre vulgaire à un registre soutenu selon qu'ils souhaitent diverger ou converger avec leur interlocuteur. En revanche, les secrétaires s'aligneraient sur les choix stylistiques familiers de l'italien avec des glissements vers le dialecte. Ces glissements ne sont toutefois pas perçus de la même manière chez les deux groupes. Nous avons repéré que l'usage important du dialecte chez une élève a fait l'objet d'une catégorisation de cette locutrice comme étant une personne au faible répertoire langagier (Ghimenton & Volpin, 2014, p. 75-76).

Dans ce contexte particulier, les pratiques plurilingues étaient intrinsèquement liées à la variation stylistique, à la co-construction de sens en interaction et à la catégorisation des individus selon leurs pratiques langagières.

4. Vers l'élargissement des sphères sociales : l'exemple des pratiques dans le cadre de la communication médiée par ordinateur

L'analyse des pratiques familiales m'a permis d'observer les contextes au sein desquels l'enfant est amené à mobiliser les ressources plurilingues de son répertoire. L'élargissement des sphères sociales de production met en lumière la diversité des usages plurilingues et les représentations que les acteurs sociaux ont des langues nationales et minoritaires. Ainsi, j'ai pu élargir l'étude du processus de socialisation plurilingue dans les contextes de contact de langues, entre une langue dominante et une langue minorée au sein du contexte italo-roman, à travers l'observation des pratiques de communication médiée par ordinateur (Depau & Ghimenton, 2009; Ghimenton & Depau, 2016). Les questions émanant des observations de terrain questionnent l'efficacité des politiques linguistiques, d'où l'ouverture vers des thématiques telles que l'éducation et la revitalisation des langues minoritaires dans le contexte des langues romanes (Ghimenton & Depau, 2018).

Dans un travail explorant la communication médiée par ordinateur (Ghimenton & Depau, 2016), nous avons comparé les pratiques sur Internet d'individus issus de deux régions italiennes, la Vénétie et la Sardaigne. Nous avons étudié les relations entre les idéologies linguistiques et l'identité à travers l'observation des attitudes exprimées dans la sphère publique dans des forums Internet en accès libre et sur des sites publics tels que *Youtube*. Ce travail a permis de défricher un terrain peu exploré en Italie, notamment les attitudes linguistiques émergeant des discours produits sur Internet à propos de chansons d'artistes qui utilisent respectivement le vénitien et le sarde comme leur outil d'expression. Nous avons

pu obtenir un aperçu sur les perceptions populaires régionales sur l'utilisation des langues et le plurilinguisme italo-roman.

Un certain nombre d'éléments saillants ont été mis en évidence dans ce travail. Les discours dans les forums faisant suite aux chansons indexent des questions portant à la fois sur les attitudes et sur l'identité et mettent en exergue des divergences entre les deux communautés, de Sardaigne et de Vénétie, notamment dans le terrain des idéologies linguistiques. Plus précisément, nous nous sommes interrogés sur l'influence de la différence du statut politique des langues régionales sur les valeurs identitaires que les locuteur.trices attribuent à leurs langues locales (Ghimenton & Depau, 2016). En effet, le gouvernement italien a reconnu le sarde comme une langue minoritaire (loi nationale 482/1999), alors que la Vénétie ne bénéficie d'aucune reconnaissance officielle au niveau national de sa langue régionale. Dans les discours étudiés, la désignation par les locuteur.trices d'une variété locale comme « dialecte » ou comme « langue » occupe une place importante de l'espace virtuel dans la communauté pratiquant le vénitien. La majorité des discussions sont en vénitien contrairement à celles qui sont autour des chansons sardes qui, elles, se déroulent très majoritairement en italien. L'usage métalinguistique est abondant dans les sites en sarde, alors que dans les sites vénitiens, la langue minoritaire n'est pas seulement l'objet de discussions mais est souvent le moyen de communication.

Par ailleurs, un autre point de divergence concerne la conception du prestige qui sous-tend les attitudes linguistiques. Perçue comme une langue ancienne, voire archaïque, le sarde inspire des contributions utilisant des formes conservatrices du sarde qui rappellent ses racines latines. Les discussions dans les forums vénitiens évoquent le passé historique prestigieux lié à la République de Venise, qui fait partie d'un patrimoine culturel encore proche des contributeur.trices. Pour les deux cas, les chansons en langue régionale sollicitent des attaches et émotions liées à la Sardaigne et à la Vénétie respectivement. Toutefois, dans le premier cas, les internautes ont tendance à adopter un regard nostalgique et "figé dans le temps" vis-à-vis d'une Sardaigne mystique inaccessible tandis que, dans le second, les contributions tendent à relier le présent avec le passé prestigieux et les expériences partagées par une communauté régionale. Nous avons émis l'hypothèse que plus la distance avec le passé est évoquée, plus les chances de trouver un discours métalinguistique en italien sont grandes. Le discours métalinguistique du sarde semble adopter une approche exclusive et parfois puriste tendant à la sectorisation des usagers du sarde (les bons usagers *versus* les mauvais). Ainsi, une focalisation excessive sur les aspects formels d'une langue peut restreindre son usage réel.

Nous nous sommes également interrogés sur les risques de réification d'une langue en danger aboutissant à une baisse des pratiques. L'étude des données issues d'Internet nous a conduits vers deux scénarios possibles. Premièrement, lorsque le discours est produit dans la langue majoritaire cela présente un terreau idéal pour la réification de la langue minoritaire. Cette réification peut donner lieu à l'adoption d'une position de puriste militant pour un usage homogène et prescrit. Par définition, cette situation contraindrait la variation

diaphasique, diastratique et diatopique de la langue. Par conséquent, la forte polarisation fonctionnelle des pratiques linguistiques entre, d'une part, la langue majoritaire utilisée pour le discours métalinguistique et, d'autre part, la langue minoritaire considérée comme un simple objet de discours réduirait la langue minoritaire à un système linguistique statique. Deuxièmement, un scénario plus optimiste concerne la langue comme objet de discours mais aussi comme outil pour produire ce discours. Ce dernier n'étant pas normatif et ne portant donc pas sur l'usage « correct » et idéalisé de la langue permettrait de libérer la prise de parole des contraintes qui pourraient limiter l'usage de la langue minoritaire seulement à un cercle restreint « d'érudits de la langue ». Ces deux scénarios offrent des éléments importants pour l'évaluation de la mise en danger des langues sur la base d'usages effectifs qui prennent en compte l'influence des idéologies sur l'utilisation des langues.

5. Que peut-on dire du rôle de la variation pour l'acquisition et la socialisation langagière ?

En guise d'une conclusion synthétique, je reprends quelques éléments repérés pour clore cette partie. Les analyses quantitatives des deux corpus ont permis de souligner l'importance de la prise en compte des différentes pratiques auxquelles l'enfant est exposé. Si on se focalise uniquement sur le locuteur.trice privilégié.e de l'enfant, les sources alternatives d'input présentes seront évincées de l'analyse. Or, l'exposition à la variation dans ces pratiques plurilingues fournit des indices pragmatiques importants et pourrait expliquer la raison pour laquelle à l'adolescence, le vénitien est employé (Ghimenton & Volpin, 2014).

Premièrement, la variation des pratiques met en exergue des différences stylistiques en fonction de l'interlocuteur.trice et selon l'implication de ce.tte dernier.ère dans son rôle d'éducateur.trice de l'enfant. Par exemple, dans le corpus Francesco, les parents utilisent davantage d'italien avec l'enfant comparativement aux grands-parents maternels et la tante qui s'autorisent davantage de pratiques mixtes. Les corrélations fortes établies entre l'input direct et l'output de l'enfant donnent effectivement une indication des choix codiques dans l'exposition quotidienne de l'enfant mais filtrent les moments qualitativement signifiants où les langues sont mises au service de la communication et de la construction de la relation entre participant.es via la langue, quelle qu'elle soit. Ainsi, aller au-delà d'une analyse des pratiques quotidiennes revient à mieux situer l'enfant dans son expérience langagière afin de mieux appréhender le processus de socialisation en cours.

Deuxièmement, la question de la façon dont un.e chercheur.e catégorise les langues implique une mise en frontières entre les langues en présence qui est problématique et produit de nombreux débats peu fructueux (Berthele, 2021a). Il me semble que ce travail de catégorisation requiert un questionnement permanent, afin d'éviter le risque de la réification de la réalité langagière de l'enfant, pour des raisons de facilité de codage quantitatif. Ce risque se pose également lorsqu'on s'interroge sur les répertoires langagiers des locuteur.trices (Busch, 2017; Léglise, 2021).

Troisièmement, le croisement de regards quantitatifs et qualitatifs permet de mieux comprendre les forces idéologiques sous-tendant les pratiques langagières. Il s'avère particulièrement important pour les situations où les langues ne bénéficient pas du même statut et, en conséquence, ne sont pas utilisées de manière égale dans l'environnement langagier. L'usage quantitativement plus important de l'italien avec l'enfant montre que c'est la langue valorisée, préférée pour les interactions impliquant l'enfant. Ce choix langagier des parents, instillé dans leurs pratiques quotidiennes avec leur enfant, pose un interdit implicite aux autres membres de la famille qui s'alignent sur les choix linguistiques des parents. Cependant, les parents ne se privent pas complètement de l'usage de cette langue avec leur enfant. La rareté du vénitien dans leur production dans des interactions avec leur enfant rend cette langue pragmatiquement saillante. Cette utilisation exceptionnelle revêt des fonctions pragmatiques qui fait du choix codique l'objet d'une attention partagée avec leur enfant, et facilitent le décodage des intentions communicatives.

Enfin, dans le travail d'observations de pratiques des adolescent.es, il a été remarqué que les choix codiques contribuaient à la construction des relations entre participant.es (amicales ou plutôt hostiles) ainsi que de leurs rôles genrés. La variation dans les choix codiques souligne ainsi le lien très étroit qui lie le.la locuteur.trice aux langues, mais aussi la façon dont il.elle se sert de ces dernières pour établir des relations avec autrui. Ainsi, pour un enfant dont le développement langagier est en cours, la variation des pratiques met à l'épreuve sa capacité à s'ajuster aux contraintes pragmatiques, interactionnelles. Cette capacité est nécessaire pour son inclusion dans un groupe social et se construit à travers sa participation à l'interaction sociale. Ce point est approfondi dans la partie suivante.

Partie 2. Observer les pratiques plurilingues : vers des approches interactionnelles et ethnographiques

L'exploration quantitative des pratiques plurilingues observées en Vénétie au cours de mes premiers travaux a sans doute défriché le terrain pour l'étude de l'acquisition en situation où les langues en contact ne bénéficient pas du même statut social. En effet, les approches statistiques de l'input et de l'output ont permis de délimiter les contextes interactionnels favorisant l'usage des langues minorées (Ghimenton, 2010; Ghimenton & Chevrot, 2006). Comme évoqué dans le chapitre précédent, il m'est apparu indispensable d'aller au-delà d'une approche quantitative axée sur la quantification des choix de codes, où la vision générale, voire généralisante, qu'offre ce type de traitement résorbe la granularité sous-tendant, justement, les dynamiques interactionnelles et pragmatiques. Si l'ancrage de ma réflexion se situe toujours dans les processus de socialisation plurilingue en situation de langues en contact, la prise en compte des aspects interactionnels et pragmatiques est devenue progressivement nécessaire pour appréhender la dimension praxéologique de l'interaction. Ainsi, une telle approche permet d'observer la façon dont la co-construction et la négociation de sens se réalisent dans ces contextes particuliers.

Cette partie se divise en deux chapitres. Le premier débute par l'illustration de mon cheminement vers les approches ethnographique et interactionnelle dans le cadre d'analyses quantitative et qualitative à partir d'un même corpus (*Corpus Sarah et Rachele*). Le travail quantitatif porte sur l'analyse des actes de langage alors que le travail qualitatif est centré sur les ressources pragmatiques mobilisées en interaction. Je montre la façon dont une analyse plus approfondie des interactions a pu nourrir une réflexion sur l'acquisition pragmatique enfantine, en particulier dans une situation sociolinguistique plurilingue.

Cette première illustration permettra de passer au deuxième chapitre où est développé le « volet interactionnel » de mon profil de psycholinguiste, à partir de données collectées dans le cadre de projets ou travaux dirigés. Les travaux qui s'inscrivent dans ce chapitre font appel aux outils proposés par la linguistique interactionnelle et les interrogations d'ordre sociolinguistique et psycholinguistique apparaissent en filigrane afin de mieux comprendre la socialisation plurilingue.

CHAPITRE 1

“Without pragmatics and communicative intentions, it's all just noise”

Extrait de Tomasello (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition* (p. 411)

1. Appréhender la pragmatique développementale à travers des analyses quantitatives et qualitatives

Le domaine de la pragmatique est vaste et la diversité de travaux qui s’y sont intéressés contribue à son aspect protéiforme. Lorsqu’on parle d’acquisition pragmatique, plusieurs interprétations peuvent potentiellement se concurrencer légitimant la question : qu’entend-on par « pragmatique » ou encore « acquisition pragmatique » ? Un travail collaboratif avec Agnès Witko a permis, justement, de mesurer la complexité de la portée des études centrées sur la pragmatique comme objet de recherche (Witko & Ghimenton, 2019). Très synthétiquement, Hupet (2006, p. 89) précise que :

les notions d’utilisation, d’usage, d’acte ou d’action constituent le dénominateur commun à toutes les approches pragmatiques des phénomènes langagiers.

Dans le cadre de ce chapitre, j’oriente la discussion sur les questions relatives à la pragmatique développementale. Ces questions, contextualisées par rapport à la citation *supra*, doivent nécessairement considérer conjointement le développement des compétences cognitives, langagières et sociales. L’acquisition du langage, nous l’avons vu dans le chapitre précédent, ne peut pas faire l’impasse des compétences sociales et cognitives. La mobilisation de ces trois éléments – capacités cognitives, connaissances linguistiques et compétences sociales (et interactionnelles) – devient essentielle pour l’analyse de la façon dont l’enfant se saisit de ses compétences langagières pour interagir (de manière verbale et non verbale) et pour converser avec ses congénères. Dans Witko et Ghimenton (2019), nous avons établi un schéma inspiré de Diesendruck (2007) qui permet de délimiter le domaine de la pragmatique au prisme du développement enfantin.

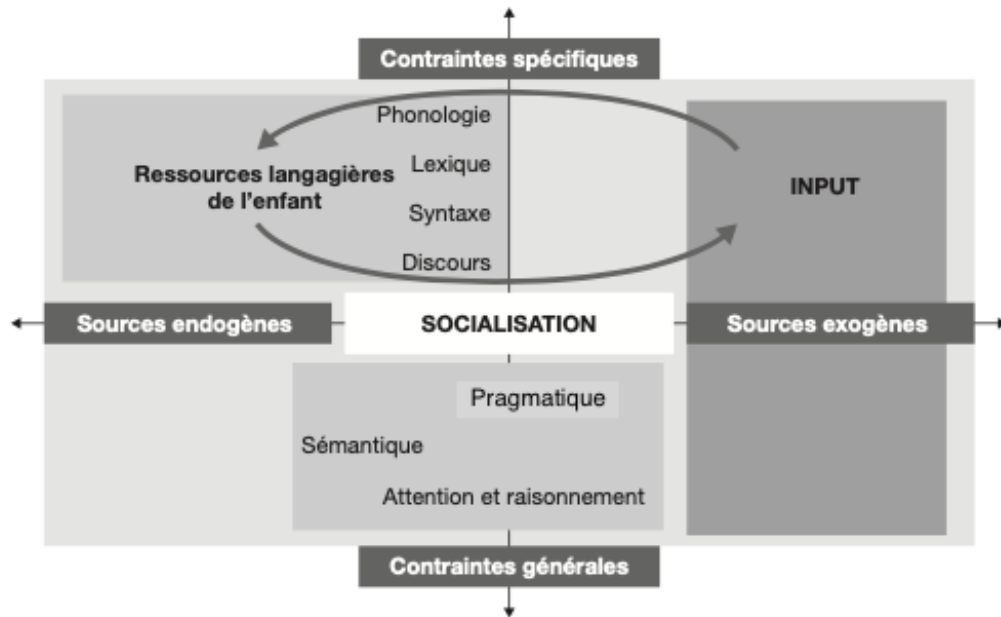


Figure 3 Schéma élaboré par Witko et Ghimenton (2019, p. 115), inspiré de Diesendruck (2007) pour délimiter le domaine de la pragmatique développementale

Comme il est possible de le lire dans la Figure 3, deux axes organisent le domaine de la pragmatique développementale. D'une part, l'axe vertical des contraintes concerne les mécanismes généraux de l'apprentissage (axe *contraintes générales*) telles qu'elles se rapportent aux ressources langagières déclinées en quatre niveaux linguistiques (phonologie, lexique, syntaxe et discours). D'autre part, l'axe horizontal porte sur les sources que l'enfant peut puiser : d'un côté les sources endogènes (son propre capital) et, de l'autre côté, les sources exogènes émanant de son environnement social en termes d'exposition et d'expérience langagières. La composante *pragmatique* ne se situe pas entièrement parmi les contraintes d'ordre linguistiques puisqu'elle permet de relier les formes linguistiques employées par l'enfant au monde extralinguistique. L'arrière-plan du croisement des deux axes est occupé par la socialisation. Le langage est à la fois le moyen permettant à la socialisation de l'individu au sein de sa communauté de pratiques et est également l'objet de socialisation (Ochs, 1979, 2002, 2012; Schieffelin & Ochs, 1986), puisque l'enfant doit associer les formes linguistiques selon les fonctions communicatives visées tout en tenant compte des contraintes sociales qui pèsent sur les pratiques langagières. La prise en compte des compétences langagières et sociocognitives de l'enfant conjointement à l'ensemble des sources exogènes s'avère donc particulièrement important, et cela l'est d'autant plus si on travaille sur le développement pragmatique dans des contextes de contact entre langues dominantes et minorées. En effet, dans ces contextes, aux questions d'ordre linguistique et sociocognitif se greffent de manière déterminante les idéologies pouvant expliquer certaines préférences vis-à-vis de pratiques langagières « désirables ». Cela pose bien évidemment des contraintes sur la façon dont l'individu est censé mobiliser les différentes ressources de son répertoire selon les contextes d'interaction.

1.1 Interrogations théoriques pour appréhender l'acquisition pragmatique au prisme des actes de langage

Les travaux ayant une orientation fonctionnaliste et sociocognitive mettent l'accent sur l'importance de l'intersubjectivité à œuvre lors de l'interaction entre participant.es. Ninio et Snow (1996, p. 23) précisent en effet que l'intersubjectivité est l'élément clef pour tout modèle représentant l'interaction face à face, en particulier si le point focal de l'analyse est la pragmatique développementale :

To answer the question of how talk relates to the immediate social reality, we need a model or theory of face-to-face-interaction. Such a model must identify the system of social-cognitive concepts of different types of states and events that are used by participants in interaction in defining the current situation. [...] Participants defined or "framed" the current social reality on several levels simultaneously. [...] The key element in this taxonomy of interactive states is the degree of commonality or intersubjectivity achieved. Intersubjectivity is a state in which two or more persons share a feeling of "togetherness", of being united in their concerns and actions.

L'intersubjectivité prépare le terrain pour l'échange où les participant.es exercent réciproquement des influences et établissent un terrain commun. Les deux auteures puisent d'un ensemble de travaux sociologiques (entre autres Goffman, 1964, 1966, 1967) afin d'appréhender la complexité de la situation d'interaction où l'ensemble des participant.es contribue à la co-construction de l'interaction. En effet, le cadre participatif permet de rendre compte des influences réciproques qu'exercent les participant.es les un.es sur les autres. Par exemple, un.e participant.e qui ne prend pas la parole mais dont la présence entre dans le champ visuel des interactant.es est susceptible d'influencer le déroulement de l'interaction. Pour illustrer ultérieurement ce propos, les adultes pourraient surveiller leur production ou encore leurs choix de langue (Ghimenton et al., 2013) s'ils.elles sont en présence d'enfants.

L'approche psycholinguistique du dialogue de H.H. Clark (1996) prône l'idée que l'usage langagier doit être analysé comme une forme d'activité conjointe (*joint activity*) qui se coconstruit en interaction. Le très jeune enfant élabore progressivement l'habileté d'établir un terrain commun (*common ground*) lui permettant de se faire comprendre et de prendre en considération les informations connues par ses interlocuteur.trices (voir théorie de l'esprit de premier et de deuxième ordre) et d'explicitier celles qui ne le sont pas. Selon E.V. Clark (2015), le *common ground* émerge des conversations quotidiennes ordinaires, de routines d'activités au sein desquelles le très jeune enfant s'appuie sur les connaissances de ses interlocuteur.trices privilégié.es, dans un premier temps, dans des scènes d'attention conjointe, co-présence physique ou conversationnelle. La chercheuse insiste sur le caractère intrinsèquement interactionnel de ce *common ground*.

Dès le début de sa trajectoire acquisitionnelle, l'enfant apprend progressivement les fonctions communicatives associées aux formes linguistiques, lui permettant de transmettre ses intentions communicatives à ses congénères (Tomasello, 1999, 2003). S'intéresser aux actes de langage produits par le jeune enfant comporte ainsi une entrée intéressante pour l'analyse du développement pragmatique (Cameron-Faulkner & Hickey, 2011). D'une part, la

production des actes de langage mobilisent des formes linguistiques du répertoire langagier de l'enfant et, d'autre part, celui-ci doit les relier au monde extralinguistique au profit de la transmission de ses intentions communicatives. La nécessité de la prise en compte de la relation inextricable entre formes linguistiques et fonctions communicatives est précisée par Ninio et collaborateurs (1994) :

For those interested in the process of language development, a description of a language user's linguistic system must include information about the communicative intent s/he can express. As children learn to talk, they also develop control over the expression of a variety of communicative intents is inextricably connected with, or developmentally somewhat distinct from, the acquisition of other language systems, e.g., grammar and lexicon.

Une autre caractéristique du développement pragmatique est sa spécificité par rapport aux autres niveaux linguistiques, nous l'avons vu dans la Figure 3, (Witko & Ghimenton, 2019, p. 115). En effet, la trajectoire développementale de la pragmatique suit une toute autre temporalité par rapport à l'acquisition des autres niveaux linguistiques (Dore, 1975; Ninio et al., 1994; Ninio & Snow, 1996), et a des caractéristiques qui lui sont spécifiques, comme l'indique Cekaite (2013, p. 602) qui insiste sur la dimension socialisatrice, inhérente à l'acquisition pragmatique :

In contrast to children's development of grammar and syntax, consistently shown to be largely completed by the age of 5 years, children's sophisticated mastery of varied conversational skills is a long-term process. Basic pragmatic skills emerge at quite an early age, but are refined and developed throughout preadolescence and adolescence, over time allowing the child to engage in a constantly broadening range of social activities, and to become a full-fledged member of the culture and society. Indeed, children's acquisition of communicative competence has crucial social and educational implications.

Ainsi, d'un point de vue développemental et de la socialisation langagière enfantine, bien que les compétences pragmatiques de base émergent précocement, elles s'affinent en même temps que les compétences sociales. L'acquisition des compétences langagières est imbriquée dans le processus de socialisation permettant à un enfant, ou tout autre novice peu importe son âge, de devenir membre d'une communauté. Les actes de langage comporteraient une porte d'entrée tout à fait intéressante pour l'étude du développement pragmatique car ils sont tributaires des connaissances langagières et leur production en situation requiert une connaissance de l'adéquation contextuelle de l'acte selon l'intention communicative ciblée.

L'étude quantitative des actes comporte en revanche de nombreux défis d'un point de vue méthodologique, qu'il s'agisse d'une étude portant sur des interactions entre adultes ou sur des interactions entre adultes et enfant dont les compétences langagières sont en cours d'acquisition. En effet, l'écueil d'un manque de consensus concernant une méthodologie commune à mettre en œuvre pour ce type d'approche freine l'avancement d'études interlinguistiques en pragmatique développementale (Cameron-Faulkner, 2014). Puisque le développement pragmatique commence précocement mais a lieu sur une période

plus étendue que celle qui est relative au développement grammatical (Cameron-Faulkner, 2014; Cekaite, 2013; Dore, 1975; Ninio et al., 1994), une méthodologie consensuelle est également nécessaire pour l'étude des productions d'enfants âgés de plus de cinq ans, une phase développementale qui a reçu nettement moins d'attention par rapport aux premières.

1.2 Étudier le lien entre *choix de langues* et *actes de langage* en contexte d'interactions plurilingues : des questionnements méthodologiques

Une façon d'aborder le développement pragmatique de l'enfant plurilingue est d'observer ses choix linguistiques ainsi que ceux de ses interlocuteur.trices en interaction. Cette approche a été exposée dans la première partie de cette synthèse. Ici, j'approfondis l'étude de l'acquisition pragmatique en présentant une façon alternative de l'appréhender. À partir d'une sous-partie du *Corpus Sarah et Rachele*, j'analyse les actes produits par tou.tes les participant.es aux interactions auxquelles les deux fillettes ont participé. Dans cette approche, je me suis concentrée sur les choix linguistiques dans la production d'actes. Cette exposition me permettra d'illustrer le cheminement de ma réflexion autour des approches méthodologiques et des analyses quantitatives et qualitatives, deux perspectives certes différentes, qui s'éclairent mutuellement. Je présente ainsi un travail d'analyse des actes produits en interaction entre Sarah, Rachele et leur mère qui a fait l'objet d'une communication dans le cadre d'un symposium sur l'acquisition et la variation (Ghimenton, 2017b).

Deux questions de recherche ont guidé les analyses présentées dans cette partie. Tenant compte de la situation linguistique de Vénétie, la *première question* de recherche interroge le lien possible entre choix de langues et acte de langage. Autrement dit, je me suis demandé si les deux langues, vénitien et italien, sont utilisées au sein des mêmes types d'actes communicatifs. Puisque les traitements quantitatifs des données de Vénétie ont montré que les pratiques de l'italien se limitaient principalement au cadre interactionnel adulte-enfant et que les pratiques du vénitien n'étaient présentes que de manière marginale dans certains tours impliquant l'enfant, je me suis interrogée sur la manière dont cette observation pouvait être mieux systématisée par le biais d'approches quantitatives axées sur un codage pragmatique plus fin. Cependant, le.la chercheur.e souhaitant travailler sur un codage pragmatique est confronté.e à la difficulté de réconcilier les limites d'un codage rigide face aux contraintes imposées par une approche quantitative avec la flexibilité nécessaire face à l'activité interprétative en interaction où la *valeur* d'un énoncé produit par un.e participant.e est le fruit d'une négociation (voir aussi le principe dialogique de Kerbratt-Orecchioni (1989) et d'une co-construction de sens et ne dépend donc nullement d'un.e seul.e participant.e. Le système de codage, *Inventory of Communicative Acts-Abridged (INCA-A)*, proposé par Ninio et Snow (1996) m'est donc paru particulièrement utile puisqu'il réconcilie de manière assez efficace les deux contraintes évoquées *supra*. En effet, s'inspirant de la taxonomie élaborée par Ninio et Wheeler (1984), Ninio et Snow (1996) élaborent un

système de codage fondé à la fois sur les actes de langage (Searle, 1982) et sur la dimension sociologique et développementale inhérente à l'interaction impliquant de jeunes enfants. La *deuxième question* de recherche concerne les contraintes pragmatiques influençant la production d'actes de langage. Plus particulièrement, je me suis interrogée sur la façon dont la production d'actes spécifiques est conditionnée par le cadre participatif (mère-enfant *versus* enfant-enfant).

Comme il a été évoqué, le codage quantitatif utilisé pour répondre à ces questions de recherche repose sur le système INCA-A et met en avant la dimension communicative des tours de parole au lieu de leur dimension purement linguistico-fonctionnelle. Chaque tour a été codé tenant compte de l'économie générale de l'échange en cours. C'est notamment le niveau de l'interchange verbal (*verbal interchange*), où est prise en compte la façon dont le participant.e encadre son tour de parole au sein de l'échange en cours et de la relation qu'il.elle entretient avec les autres participant.es. Prendre la parole contribue à l'activité interprétative de la situation en cours ainsi qu'à la relation entre les participant.es qui évolue au fur et à mesure du déroulement de l'action. Ninio et Wheeler (1984, p. 2) s'interrogent sur la granularité de la situation sociale qui dépend de, et est donc définie par, la relation entre les participant.es en interaction (co-présence, séparation moment transitoire entre un état et un autre) :

At its most general level, participants are either in each other's presence, separated, or are in some transition between these two states. When they are in co-presence, there is a possibility of mutual monitoring and a potential for focused interaction. Focused interaction occurs when the participants attend to the same perceptual or mental focus. They might interact around a joint focus of perceptual attention, they might carry on a conversation on a jointly contemplated topic, or else they might achieve intersubjectivity by carrying out a joint activity.

Le codage INCA-A permet ainsi d'intégrer la relation entre les participant.es à l'activité en cours et d'y inclure la force illocutoire de chaque acte dans un même type d'interchange.

Bien que la granularité de ce codage puisse en constituer sa force, elle pose également des contraintes au niveau de la taille du corpus à annoter. L'application stricte de ce système de codage requiert la constitution d'un corpus conséquent afin de pouvoir comptabiliser un nombre suffisant d'observations à coder. J'ai opéré des choix afin de pondérer la granularité fine du codage selon les éléments de réponses aux questions de recherche. En effet, compte tenu de la première question qui interrogeait le lien possible entre une variable linguistique à trois niveaux (italien, mixte et vénitien) et les types d'interchange et d'actes illocutoires produits, l'obtention de données quantifiables risquait d'être une tâche ardue. Au niveau de l'**interchange**, j'ai groupé les tours de parole selon les deux grands axes pertinents au type de données récoltées : 1) *négociations* et 2) *discussions avec un focus partagé*. Au niveau de la **force illocutoire**, seules les macro-catégories ont été retenues, donnant un codage comme suit : 1) directives et réponses ; 2) élicitation de la parole et réponses ; 3) promissifs et réponses ; 4) déclaration et réponses ; 5) explicitation d'une action / réaction / émotion et réponses ; 6) assertions et réponses ; 7) questions et

réponses ; 8) performances (liées à la situation de jeu ou de lecture/récitation) ; 9) évaluations (approbation ou désapprobation) ; 10) demandes de clarification ; 11) reformulations d'une production non conventionnelle.

Comme il a été mentionné, seule une portion du Corpus Sarah et Rachele a été codée dans un fichier Excel. En tout, mille tours de parole ont fait l'objet d'une analyse s'appuyant sur le système INCA-A. La Figure 4 fournit un aperçu de la base de données, où ont été insérées les différentes catégories utilisées.

Speech turn	Dy-triadic	locuteur	Interloc	Speech turn content	Code utterance	Interchange coding	Speech act
770	Dy-triadic	Mother	Sarah	fai vedere anche l'orsetto quello che dorme?	Italian	DJF	Directives and responses

Figure 4 : Exemple du fichier Excel où ont été codées les données du Corpus Sarah et Rachele

Chaque tour de parole a été numéroté (colonnes D). A chaque tour de parole, ont été identifiés : le type d'échange (dy-triadique, cf. colonne E) ; le locuteur (colonnes F) ; l'interlocuteur (colonne G) ; le tour produit (colonne H) ; le code utilisé dans l'énoncé (colonne I) ; le type d'interchange (ici, discussion avec focus partagé (*Discussion with Joint Focus*, DJF), cf. colonne J) et enfin la force illocutoire de l'acte produit (colonne K).

1.3 Quand la variation d'actes reflète la compétence communicative enfantine plurilingue

Dans ce paragraphe, je présente les résultats saillants obtenus dans cette recherche pour ensuite discuter des questionnements qui ont émergés à la suite de l'analyse de actes de langage. Pour les résultats reportés ici, j'ai sélectionné uniquement les tours de parole produits dans des interactions entre la mère et les deux fillettes, car ces situations étaient les plus fréquentes dans le corpus et donc quantitativement plus intéressantes pour ce type d'analyse. Afin de mieux contextualiser les résultats issus de l'analyse des actes de langage, je présente les résultats émanant d'une analyse quantitative des choix de langues de l'input et de l'output des deux sœurs (Ghimenton & Chevrot, 2006). Les deux tableaux ci-dessous quantifient les choix codiques effectués à l'intérieur de chaque énoncé produit par les deux sœurs (Tableau 2) et reçu de leur mère (Tableau 3).

OUTPUT	CODE	ELDEST		YOUNGEST	
		Min	Max	Min	Max
	Italian	72.4%	85.3%	65.2%	77.9%
Mixed	9.7%	21.6%	18.6%	31.8%	
Dialect	4.6%	10.3%	1.8%	4.7%	

Tableau 2 : Choix de langues dans la production de Sarah ('eldest') et Rachele ('youngest'), extrait de Ghimenton et Chevrot (2006, p. 75)

INPUT	CODE	ELDEST		YOUNGEST	
		Min	Max	Min	Max
	Italian	68.4%	83.1%	79%	87.1%
	Mixed	6.8%	19.4%	8.9%	14.1%
	Dialect	8.9%	12.1%	3.8%	9.8%

Tableau 3 : Choix de langues dans la production de la mère vers Sarah ('eldest') et Rachele ('youngest'), extrait de Ghimenton et Chevrot (2006, p. 75)

Les deux tableaux montrent clairement que le vénitien est la langue la moins employée par les trois participantes. Leurs tours de parole gravitent autour de l'italien étant le choix linguistique privilégié. Cependant, la distribution des choix selon l'âge de l'interlocutrice permet de voir que l'ainée (dans les deux tableaux 'eldest') produit et reçoit davantage de vénitien alors que la cadette produit davantage de tours mixtes (présence de l'italien et du vénitien au sein du même tour de parole). Cette observation a permis d'émettre l'hypothèse en faveur d'une acquisition plus lente et tardive du vénitien qui se fait principalement à partir d'un input indirectement adressé à l'enfant (Ghimenton, 2008a, 2010; Ghimenton & Chevrot, 2006).

Une analyse fondée uniquement sur les choix codiques n'est toutefois pas pleinement satisfaisante si l'on s'intéresse à l'acquisition pragmatique, d'où la nécessité d'apporter des précisions aux résultats ci-dessus prenant en considération l'articulation entre le choix de code et le discours produit. Ainsi, j'ai étudié le lien entre les choix codiques et les interchanges dans les énoncés produits par la mère qu'elle adresse à ses filles (Figure 5) ainsi que ceux au niveau de l'interchange dans les tours de parole produits par les deux fillettes (Figure 6). Les interchanges ont été regroupés en deux macro-catégories : les discussions avec un focus partagé (barres grises) et les négociations (barres noires).

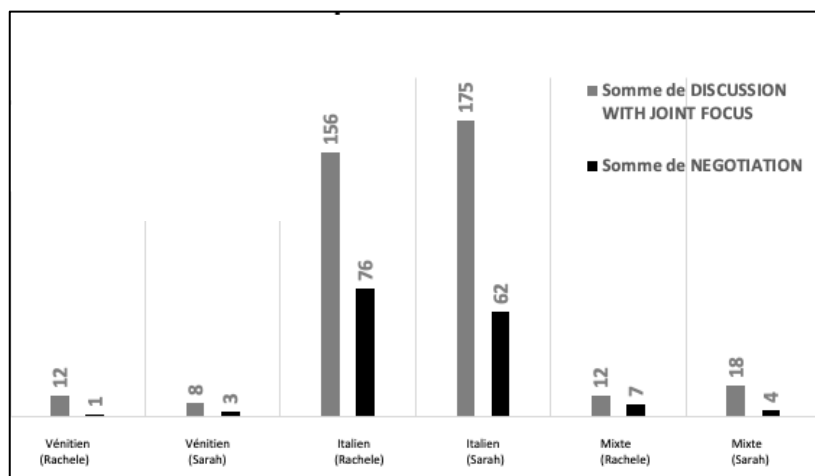


Figure 5 : Nombre total de tours de parole vénitiens, italiens et mixtes dans chaque catégorie d'interchange et choix de langues dans l'input maternel des deux fillettes

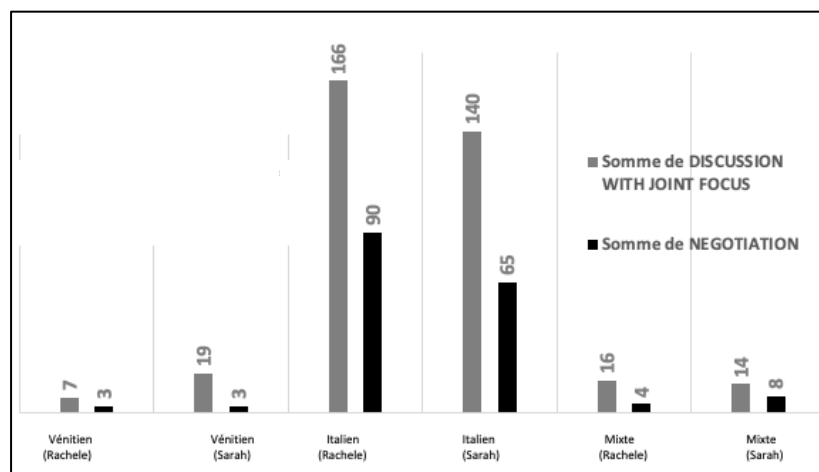


Figure 6 : Nombre total de tours de parole vénitiens, italiens et mixtes dans chaque catégorie d'interchange dans l'output adressé à la mère par les deux fillettes

D'abord, remarquons que les choix codiques à l'intérieur des deux catégories d'interchange se ressemblent à la fois dans l'input et dans l'output : dans chaque catégorie linguistique, le nombre de tours de parole faisant partie d'une discussion ayant un focus partagé est plus élevé que le nombre de tours de parole au sein d'une négociation. Ce résultat suggère que les interactions dans cette famille contiennent davantage de discussions avec un focus partagé, peu importe le participant.e ou le choix de langue. Cependant, certains éléments de variation me semblent importants à repérer. Comparée à sa sœur, Rachele, la plus jeune, produit un nombre inférieur de tours en vénitien pour une discussion ayant un focus partagé par rapport aux énoncés vénitiens reçus dans cette même catégorie. Quant à l'aînée, elle produit plus que le double d'énoncés en vénitien dans cette catégorie d'interchange par rapport aux énoncés reçus dans l'input. Remarquons que pour les énoncés mixtes dans la catégorie d'interchange 'discussion avec focus partagé', on observe l'inverse : la benjamine produit davantage d'énoncés mixtes qu'elle en reçoit, alors que l'aînée en produit moins dans cette catégorie par rapport à l'input d'énoncés mixtes reçu dans le type d'interchange en question. Toutefois, selon un modèle de régression de Poisson¹⁵ fait à partir de ces données indique que la variance ne peut pas être attribuée à l'interlocutrice, donc les différences visuellement apparentes devraient être prises avec précaution¹⁶. En revanche, la distribution codique est significative au sein des deux catégories d'interchange.

L'analyse des choix codiques selon la force illocutoire des actes de langage a davantage précisé ces résultats. Compte tenu du plus grand nombre de catégories par rapport à l'interchange, je ne présenterai pas les histogrammes. Je me contenterai de mentionner les résultats saillants. Comme on pouvait s'y attendre, l'italien couvre une variété plus ample de la force illocutoire des actes en production et cela de manière similaire pour

¹⁵ Les statistiques ont été effectuées sur R par Christophe Coupé, que je tiens à remercier.

¹⁶ Pour rappel, ces résultats ont été obtenus à partir d'analyses d'une portion du corpus Sarah et Rachele et donc il se peut que le résultat non significatif soit dû au nombre restreint d'observations. Cette différence visuellement apparente appelle à de futures recherches pouvant confirmer ou infirmer les divergences observées.

les trois interlocutrices (les 9 types de force illocutoire des actes sont représentés dans les tours en italien contre seulement 5 types de catégories d'actes produits en vénétien). Ainsi, les analyses quantitatives des actes produits suggèrent que plus le développement d'une langue avance, plus la mobilisation de différentes manières d'agir est importante. Un individu dispose ainsi d'un nombre plus grand de choix d'actes pouvant porter ses intentions communicatives en interaction. Ce n'est donc pas surprenant que le vénétien est la langue dotée de moins de diversité d'un point de vue des interchanges et de la force illocutoire des tours de parole. Ces résultats ne font que corroborer l'observation principale, commune d'ailleurs aux analyses des données des deux corpus récoltés en Vénétie (*Corpus Francesco* et *Corpus Sarah et Rachele*), à savoir que l'italien est la langue la plus employée au sein d'interactions impliquant l'enfant et est, en conséquence, la langue acquise en premier.

Les analyses quantitatives des choix de langues ainsi que de la force illocutoire des tours de paroles produits dans une situation de langues en contact ont permis de repérer les grandes tendances générales sous-tendant les productions des enfants ainsi que de celles de leurs interlocuteur.trices. Cependant, cette approche présente ses limites si l'on veut outrepasser une approche pragmatique quelque peu mécanique où l'on induit des phénomènes de convergence entre les usages des locuteur.trices par le biais de leurs choix de langues. La façon dont les deux sœurs mobilisent précisément leurs ressources en interaction est invisibilisée par l'effet généralisant des statistiques descriptives¹⁷. Dans la conclusion à leur ouvrage, Ninio et Snow (1996, p. 191-192) présentent un constat analogue, portant sur l'ampleur du domaine de la pragmatique et sur la difficulté de contraindre son étude à un seul domaine disciplinaire. Elles concluent par la mention d'un thème fédérateur, la notion de *appropriateness* qui relierait les différents aspects sous l'étiquette *pragmatique* :

Thus, we end where we started, at the problem of distinguishing linguistic pragmatics from cognitive and social competence, from psychology and linguistics, with the recognition that the boundaries cannot be sharply drawn. The central theme uniting the many different topics that fall under the rubric *pragmatics* is the theme of *appropriateness*. A 14-month-old is using language appropriately when he or she employs words to participate in social interactive formats, but a pragmatically effective 14-year-old must know as well how to participate appropriately in social relationships created, maintained, and transformed through language.

La notion de *appropriateness* est tout à fait cruciale pour l'acquisition pragmatique. Toutefois, je vais plutôt reprendre la notion de *participation* déjà évoquée dans le chapitre précédent, depuis une autre perspective : comme ingrédient essentiel pour le développement pragmatique d'une part et pour la socialisation langagière d'autre part. Cependant, ce choix n'exclut pas la notion de *appropriateness*, inextricable à la notion de *participation*.

Socialization involves **social practices appropriate to relationships among interactants**. Given that members are knowledgeable, and children are active

¹⁷ Cette remarque ne doit pas être interprétée comme une critique de l'approche quantitative en soi, mais plutôt comme une mise en garde des limites que ces approches peuvent avoir lorsqu'il s'agit de l'étude de l'acquisition pragmatique.

learners, what can we specify about the nature of socialization? Giddens argues that agents **know a great deal about the workings of society** by virtue of their **participation** in it, and it is through such participation that **learning takes place** (Schieffelin, 1990, p. 17, notre soulignement)¹⁸.

La mise en œuvre des pratiques sociales appropriées selon les spécificités du contexte interactionnel (les dynamiques inhérentes au cadre participatif) est difficilement observable par les méthodes quantitatives. J'ai donc analysé ce même corpus à nouveau en adoptant une approche qualitative afin de mieux comprendre la façon dont les enfants mobilisent les ressources langagières à leur disposition. Cette direction d'analyse m'a permis d'entrer davantage dans la granularité de l'échange et d'appréhender l'acquisition pragmatique dans sa dimension interactionnelle.

1.4 L'analyse du développement pragmatique au prisme des pratiques langagières en interaction

Le passage vers les approches qualitatives s'est fait de manière coordonnée avec le cheminement de ma réflexion autour des questions portant sur l'acquisition et sur la socialisation plurilingue. Comme je l'ai précisé dans le premier chapitre, j'ai débuté mon parcours de chercheuse avec l'objectif de documenter l'acquisition par le biais d'analyses quantitatives. Ainsi, les deux corpus, *Corpus Francesco* et *Corpus Sarah et Rachele*, ont été initialement collectés avec l'intention d'atteindre cet objectif. Je n'ai toutefois pas pu m'empêcher d'explorer ces corpus de différentes manières (Ghimenton, 2010; Ghimenton et al., 2013; Ghimenton, 2013b, 2015b, 2017a, 2020), bien que les corpus audio-enregistrés (et non pas vidéo-enregistrés) comportent des limites non négligeables quant à la finesse des transcriptions mais aussi quant à la prise en compte des aspects multimodaux inhérents à tout échange interactionnel. Ce point méthodologique fera l'objet d'une discussion plus loin. En continuité avec la section précédente, je circonscris l'illustration de ce cheminement à la présentation d'analyses qualitatives faites à partir des données issues du *Corpus Sarah et Rachele*. Je puiserai essentiellement dans les données présentées dans Ghimenton (2020).

Les analyses interactionnelles proposées ici gravitent autour de deux éléments clefs : le cadre participatif et les réponses (non-) préférentielles (*dis/preferred-action turn shape*, voir Pomerantz (1984)). Premièrement, la prise en compte du cadre participatif permet d'analyser la part langagière sous-tendant l'action des différent.es participant.es tout en observant la manière dont leurs rôles se négocient constamment et organisent l'action en cours. Les travaux pionniers de Goffman (1981) ont permis de décloisonner l'analyse de l'interaction, qui auparavant était bornée par une conception unilatérale de l'interaction où un.e locuteur.trice s'adressait à un.e interlocuteur.trice vu.e comme étant incapable d'influencer la prise de parole (voir synthèse dans Traverso, 2007). Le changement de paradigme d'observation passant d'une analyse interactionnelle centrée sur un couple de

¹⁸ Giddens (1979, 1984).

locuteur.trice/ interlocuteur.trice à une analyse du groupe de participant.es a donné lieu à l'enrichissement de l'analyse interactionnelle. La prise en compte du cadre participatif permet de mieux comprendre la façon dont le langage contribue à la construction d'un sens collectivement élaboré ainsi que les influences réciproques exercées les un.es sur les autres. En effet, les rôles participatifs donnent une clef de lecture à la relation intriquée entre langage et interaction, par exemple par le biais de la ratification d'un.e participant.e lui donnant – ou non – le droit et l'obligation de participer à la conversation. Cette distinction est particulièrement importante pour les analyses interactionnelles des données récoltées en Vénétie car il existe, nous l'avons vu, un lien fort entre le statut du.de la participant.e (ratifié.e ou non) et la négociation du choix de langue. Le deuxième élément clef porte sur la notion approfondie par Pomerantz (1984) des réponses préférentielles et non préférentielles (*dis/preferred-action turn shape*). Avec cette notion, la chercheuse montre la contribution de la structure de l'interaction (par exemple, la façon dont les tours de parole sont construits) aux évaluations qui s'y effectuent en son sein par les différent.es participant.es. Les évaluations en interaction font également partie des compétences pragmatiques et interactionnelles car elles sont imbriquées dans les postures de politesse (P. Brown, 2001). S'intéressant à leurs structures, Pomerantz montre comment les évaluations sont effectuées et sont intégrées dans les interactions et comment elles peuvent être réalisées dans des réponses préférentielles ou non préférentielles. Une réponse non préférentielle requiert une élaboration plus importante car elle peut être potentiellement menaçante pour la face d'autrui. Un exemple de ce type de réponse est le refus d'une offre ou encore une réponse négative à une demande ou à une proposition. L'objectif de cette illustration est de décrire la façon dont les deux sœurs mobilisent leurs ressources linguistiques afin de mieux apprécier leurs compétences interactionnelles. Je convoque ainsi des extraits analysés dans Ghimenton (2020). Le premier est tiré d'une interaction multipartite entre la mère (désignée MOT) des deux fillettes, l'aînée et l'investigatrice (INV)¹⁹. J'utilise cet extrait pour déceler la façon dont le choix de code est conditionné par le cadre participatif et contribue, justement, à la co-construction de l'interaction.

Extrait 1 : Interaction multipartite entre MOT (mère), Sarah, Rachele et INV (investigatrice)

1. MOT: ((se tournant à toutes)) Pastasciutta per mezzogiorno!
 %Fr. Des pâtes pour le déjeuner !

¹⁹ J'étais l'investigatrice et je suis la cousine du père des deux fillettes qui, pour des raisons liées à de nombreux déplacements prévus par son travail n'a pas pu participer de manière assidue aux interactions enregistrées. De façon identique aux transcriptions des interactions présentées dans le chapitre précédent, les mots en italiens apparaissent en caractères non marqués et les mots en vénétien ont été marqués en caractères gras. Dans les interactions qui seront présentées dans cette section, j'ai utilisé une adaptation des conventions de transcription ICOR, voir http://icar.cnrs.fr/ecole_thematique/tranali/documents/Mosaic/ICAR_Conventions_ICOR.pdf. Pour rappel, ici il s'agit d'enregistrements audio. Les informations contextuelles entre la double parenthèse sont donc limitées et relèvent soit d'une prise de note soit du souvenir des circonstances de l'interaction, par le biais d'une transcription faite peu après les enregistrements.

2. Sarah: ((vers INV)) Pranzi da noi INV?
 %Fr. Tu déjeunes avec nous INV?
3. INV: ((vers MOT)) **Mi dopo** devo **partire perché** devo **tegnerghe el ceo aa M.**
 %Fr. **Moi après je dois garder le petit de M.**²⁰
4. MOT: ((vers INV)) **Dove vaea a M.?**
 %Fr. Elle va où M.?
5. INV: ((vers MOT)) All'ipermercato
 %Fr. A l'hypermarché
6. MOT: ((vers INV)) **ALL'IPER (.) co' tuta sta gente!**
 %Fr. A L'HYPERMARCHÉ? Avec tout ce monde qu'il y aura!

MOT ouvre l'échange (ligne 1) et propose, en italien, des pâtes pour le repas de midi. S'alignant sur le choix codique de sa mère, Sarah demande si INV reste pour le déjeuner (ligne 2). Faisant partie de la première partie d'une paire adjacente (pour une définition de la paire adjacente, voir Sacks et al., 1974; ou encore Traverso, 2012b pour une synthèse des termes clefs de l'analyse conversationnelle), cette question met une contrainte sur l'organisation du tour suivant où il est attendu que INV produise une réponse. Ainsi, dans la deuxième partie de la paire adjacente (ligne 3), la réponse de INV résiste aux contraintes oui/non imposées par la question fermée de Sarah et produit une réponse non-préférentielle réalisée en vénitien. Sa réponse se structure de la façon suivante : commençant par la production du pronom sujet *mi* (1ps), facultatif en vénitien, INV place l'accent sur elle-même ainsi que sur les obligations qui l'incombent, soulignée par la répétition du verbe modal italien *devo* ('je dois'). MOT, à la ligne 4, convergeant avec le choix du vénitien de INV au tour précédent, demande où M. doit aller. Le contenu de la réponse de INV, portant sur le choix de M. d'aller à l'hypermarché, est remis en question par MOT. En effet, elle questionne le sens d'aller faire du shopping en cette période festive de fin d'année. L'alignement de code ici ne correspond donc pas à un alignement au niveau du contenu. Cependant, bien que la langue de base ici soit le vénitien, le passage à l'italien pour le mot *gente* 'gens' (ligne 6) a une fonction discursive spécifique car c'est sur cet élément que porte le jugement du choix. En conséquence, j'ai proposé de considérer que ce choix linguistique avait une fonction indexicale, pointant vers l'élément sur lequel porte la posture critique de la participante (Ghimenton, 2020).

De manière générale, l'analyse de cette interaction met en relief deux points à partir de l'analyse d'échanges auxquels les fillettes participent. Premièrement, le changement de code se situe au sein de l'activité langagière et interprétative de l'action en cours. Ce n'est donc pas uniquement une question de changement de code selon l'interlocuteur.trice, mais ce changement indexe des postures vis-à-vis de son propre discours et de celui des autres. Deuxièmement, le choix d'une langue peut receler une mobilisation des ressources pragmatico-linguistiques sous-tendant des manières d'agir en interaction, avec la mobilisation d'éléments de politesse pour sauver la face (P. Brown & Levinson, 1987;

²⁰ M. est la sœur de l'INV et avait, au moment de l'interaction, un enfant en bas âge.

Goffman, 1967). Les deux fillettes sont-elles capables d'utiliser les ressources plurilingues de manière similaire aux adultes de leur entourage ?

Dans l'interaction suivante, les deux sœurs jouent ensemble aux jeux de rôles pendant que MOT range la maison. En entamant la conversation, Sarah endosse le rôle d'un grand-père, tandis que Rachele joue la part d'un petit enfant.

Extrait 2 : Jeux de rôles entre Sarah et Rachele pendant que MOT range la pièce à côté

1. Sarah: ((vers Rachele, endossant le rôle d'un homme âgé)) *Il pancino mio caro pulcino (.) XX proprio come un'arancia (.) e hai il pelone grosso come una crosta di melone*
%Fr. *Mon petit ventre, mon cher petit poussin (.) XX comme une orange (.) et tu as la fourrure grosse comme une croute de melon*
2. Rachele: ((vers Sarah, en adossant le rôle de la petite fille)) *Nonno ma sei *baszo (.) no- nonno nonno*
%Fr. *Grand-père, mais tu es *baszo²¹ gr- grand-père*
3. MOT: ((vers Sarah)) *Basta (.) mettite i cosi basta Sarah!*
%Fr. *Arrête (.) mets tes trucs arrête Sarah !*
4. Sarah: ((vers Rachele, en adossant son rôle de grand-père)) *Ou ma dai chea me tira i XXX in- indietro*
%Fr. *Eh oh allez, celle-là elle me tire les XXX en ar- arrière*
5. MOT: ((vers Sarah)) *Basta Sarah!*
%Fr. *Arrête Sarah!*
6. Rachele: ((vers Sarah, dans son rôle de petite fille)) *Nonno io vado via*
%Fr. *Papy, je m'en vais*
7. Sarah: ((vers Rachele, dans son rôle de grand-père)) *Gheo digo a to nona e to mare ((quitte la chambre)) XX*
%Fr. *Je vais le dire à ta grande-mère et à ta mère XX*
8. Rachele: ((vers Sarah)) *No ce l'ho di sopra²²*
%Fr. *Non, je l'ai à l'étage*
9. Sarah: *O a ga tacà el fucile (.) fu- bah con la telecamera (.) ((elle se tourne vers MOT)) mi stai registrando?*
%Fr. *Eh oh, elle a chargé son fusil (.) fu- bah avec la caméra (.) mais tu m'enregistres?*

À la ligne 1, le "grand-père", interprété par Sarah, s'adresse en italien au "petit enfant" (interprété par Rachele). Rachele, à la ligne 2, apostrophe Sarah dans son rôle l'appelant *nonno*, 'grand-père'. Elle s'aligne sur le même choix codique que Sarah. À la ligne 3, MOT interrompt l'échange entre les deux sœurs pour rappeler Sarah à l'ordre en lui disant de se mettre les *cosi* 'trucs'. Elle effectue un changement codique par rapport à celui des deux fillettes mais également par rapport à celui habituellement utilisé au sein d'interactions

²¹ *Baszo* n'existe ni en italien ni en vénitien. Les données ne nous permettent pas de dire avec certitude ce qu'elle voulait dire. Il est très probable toutefois que la fillette voulait produire *pazzo* ('fou').

²² A la ligne 7, le tour s'achève sur un passage incompréhensible. Il semblerait que Sarah s'adresse à Rachele, en dehors de son rôle de grand-père et pose une question à Rachele sur la localisation d'une chose.

impliquant directement l'enfant. Cette sollicitation de la mère ne provoque pas de changement de posture de la part de sa fille qui, à la ligne 4 maintient son rôle de grand-père, malgré l'injonction de sa mère. Bien qu'elle s'aligne sur le code de cette dernière, à savoir le vénitien, la fillette adopte une *stance*²³ non-coopérative (Goodwin, 2007) provoquant MOT de rappeler Sarah à l'ordre avec *basta* 'ça suffit'. A la ligne 6, Rachele poursuit le jeu de rôle et menace Sarah en disant qu'elle va partir. S'exprimant en vénitien, Sarah, à la ligne 7, la menace, elle aussi, en disant qu'elle va le dire à « la grand-mère » et à « la mère » de « l'enfant ». À la ligne 9, en vénitien et dans sa posture de grand-père, Sarah parle de « l'enfant » qui a apparemment chargé son fusil. Cependant, dans ce même tour, Sarah passe à l'italien et ce passage coïncide avec l'abandon du rôle du grand-père pour reprendre celui de Sarah et, en s'adressant à sa mère, lui demande si elle l'enregistrait.

Malgré les limites techniques d'enregistrements audio, cette interaction souligne la fluidité des pratiques bilingues. Cette fluidité remet effectivement en question les frontières entre les langues en présence, des frontières qui reflètent plus un outil de recherche commode que la réalité du sujet parlant. La deuxième interaction montre que les enfants manifestent une connaissance subtile des fonctions métapragmatiques sous-tendant les choix de langues selon les rôles du/de la participant.e (enfant, grand-père, etc.). En conséquence, elles sont capables d'exploiter leurs ressources linguistiques pour refléter avec fidélité les pratiques des individus représentés dans le rôle joué. Un autre point qui me semble important à repérer ici à ce stade est le suivant : les langues en présence sont loin d'être encapsulées dans des contextes d'interaction et l'enfant mobilise les langues, même celles minorées, à des fins pragmatiques précises. Ainsi, bien que le vénitien soit un choix marqué pour une interaction avec un enfant, cette langue peut toutefois faire partie de conversations ordinaires, quotidiennes où l'enfant l'utilise pour la co-construction de sens dans les interactions auxquelles il/elle participe.

Je termine cette présentation qualitative des données de Vénétie par un troisième extrait d'une interaction entre les deux sœurs. Sarah ouvre la conversation en italien avec une proposition pour jouer au loup.

Extrait 3 : Échange entre Sarah et Rachele avec une proposition de jouer au loup

- | | |
|-------------|---|
| 1. Sarah: | Dai giochiamo a prenderci Rachele? |
| %fr. | <i>Allez, on joue au loup Rachele ?</i> |
| 2. Rachele: | Eh no no (.) guarda mi metto a posto calsetti |
| %fr. | <i>Eh non non (.) regarde je suis en train de ranger mes chaussettes</i> |
| 3. Sarah: | Anch'io speta (.) no (.) ciaparse -n atimo |
| %fr. | <i>Moi aussi attends (.) non (.) on joue à s'attraper ?</i> |

²³ *Stance* renvoie au positionnement d'un.e participant.e par rapport à son discours et à sa posture par rapport aux autres participant.es en interaction.

Suite à la proposition de jeu de Sarah, Rachele produit une réponse non-préférentielle (ligne 2) en refus de l'offre de sa sœur. La structure de cette réponse est différente par rapport à celle vu dans l'Extrait 1, car Rachele commence son tour par l'élément de négation, pour signifier à sa sœur son refus. La fillette ne se contente toutefois pas de cet élément et dirige ensuite l'attention de Sarah sur l'activité de rangement de « chaussettes » qui l'empêche d'accepter la proposition de Sarah. Cet élément « chaussettes » est produit en vénitien, élément clef conditionnant la disponibilité de Rachele. À la ligne 3, Sarah débute son tour en italien et s'aligne sur l'activité (*anch'io*) mais elle se désengage immédiatement après. Ce désengagement, signalé par un changement d'avis (*speta (.) no*), est marqué également langagièrement par l'emploi du vénitien.

2. Discussion : l'éclairage mutuel des approches quantitative et qualitative pour appréhender l'acquisition pragmatique en situation de langues en contact

Les enfants ne grandissent pas dans des contextes neutres, dénués d'idéologies. Dans l'exemple de l'environnement langagier observé, les langues parlées en Vénétie – l'italien et le vénitien – ne bénéficient pas du même statut social et, en conséquence, les enfants sont sensibilisés très tôt au « degré » de désirabilité associé à chaque langue selon les contextes de productions. Puisque le discours produit dans l'environnement langagier de l'enfant contient des informations indexant les attitudes des locuteur.trices quant à ce qui est considéré comme étant l'usage « approprié », disposer d'un accès à cette information est crucial pour le développement langagier et pour la socialisation de tout enfant, monolingue ou bilingue. Mais comment l'enfant parvient-il.elle à obtenir des indices à la fois sur les structures et les formes linguistiques et sur leur signification sociale ?

Les approches quantitatives fournissent des éléments de réponse à cette question et soulignent l'importance de l'effet de fréquence d'exposition au sein de contextes interactionnels spécifiques et routiniers (par exemple, repas et jeux). De manière générale, à travers son expérience linguistique, l'enfant se sert de processus cognitifs (catégorisation, segmentation des intentions communicatives, etc.) pour élaborer des constructions linguistiques. Cependant, l'enfant a besoin d'un temps d'exposition important et doit faire d'efforts considérables (Tomasello, 2003). Dans son étude sur l'acquisition syntaxique chez l'enfant bilingue, Döpke (1986, 1998) montre que l'enfant généralise les structures de la langue dont il.elle bénéficie de davantage d'exposition et aura tendance à surgénéraliser ces structures sur celles de la langue non dominante. La fréquence d'exposition affectera le niveau de surgénéralisation interlinguistique où la langue dominante peut fournir un soutien à la langue minorisée. Dans le cas précis de Vénétie, la proximité des structures de l'italien ainsi que la présence d'un grand nombre de cognats entre les deux langues pourraient en effet soutenir le vénitien. Cependant, les effets de la *fréquence* nécessitent d'être davantage interrogés, comme le préconisent Paradis et Grüter (2014, p. 12 notre soulignement) :

The more you hear a language, the better you learn it : Future research on input and experience in bilingual development will have to pay closer attention to how constructs on both sides of this equation are operationalized and measured, and researchers will have to acknowledge **'input and experience' as a multi-layered construct** comprised of not only basic **frequency of exposure** but also **interactional, qualitative factors** often conditioned by **familial variables** like **socio-economic status, parents' fluency, and family composition**, as well as by broader **sociocultural factors** at the community level, that **shape speakers' attitudes and identities**.

L'acquisition pragmatique interroge *a fortiori* la notion de fréquence parce qu'elle se trouve au carrefour entre l'acquisition des structures, de leurs fonctions ainsi que de leur signification sociale. La participation aux interactions est cruciale puisqu'elles contiennent des indices sur l'adéquation du langage selon le contexte. Par ailleurs, la participation permet à l'enfant de se saisir des structures linguistiques mais également des attitudes vis-à-vis des langues (Ghimenton, 2015b) et des pratiques construites par le biais de ces structures :

[C]aregivers speech contains contextualization cues that identify what is going on and place affective and propositional aspects of interactions in the foreground. Young children learn to read these cues as part of their own reflexive monitoring processes. The form of the verbal and nonverbal environment makes it possible for children to abstract from the particular instances and form notions of general nature. Caregivers' utterances are constructed in such a way that their formal features simultaneously key what caregivers take to be the crucial dimensions of the present interaction and its sociocultural background (Schieffelin, 1990, p. 19-20)

La perspective qualitative des échanges donne un éclairage sur le processus dynamique de la construction de la compétence langagière ainsi que celui de la compétence interactionnelle, pragmatique. Une approche interactionnelle, qualitative, donne chair aux pratiques « chiffrées » par les approches quantitatives car elle appréhende la manière dont les conversations quotidiennes créent et organisent les lieux d'exposition ainsi que des opportunités de production. Dans le *Corpus Sarah et Rachele*, bien que les pratiques familiales tendent à favoriser l'italien, la présence conjointe de l'italien et du vénitien dans l'environnement langagier de l'enfant contribue au développement de ses compétences pragmatiques et conversationnelles. Par exemple, l'usage du vénitien sur un arrière-plan italien permet d'attirer l'attention sur le segment marqué (langagièrement) dont le contenu devient en conséquence saillant (pragmatiquement), pour souligner une activité (Ghimenton & Chevrot, 2006).

Par ailleurs, il a été également souligné que le vénitien pouvait structurer une réponse non-préférentielle, atténuant ainsi un refus ou un reproche, pouvant menacer la face d'autrui. Par exemple, l'enfant plus âgé produit des réponses non préférentielles en vénitien pour adoucir un refus. Ainsi, l'enfant peut tirer profit même d'une exposition indirecte au vénitien, car son expérience avec cette langue permet d'en déceler les fonctions pragmatiques sous-tendant l'usage de cette langue. Autrement dit, les analyses interactionnelles mettent en lumière le fait que, même si une langue est minorisée dans l'input direct de l'enfant, elle peut tout de même constituer une ressource interactionnelle pour lui.

On peut également déduire des choix de langues dans les jeux de rôles que les deux sœurs connaissent les règles implicites des pratiques (les adultes parlent en vénitien contrairement aux enfants) et elles exploitent les langues de l'environnement à des fins pragmatiques, communicatifs. Par exemple, l'aptitude de Sarah à utiliser le vénitien pour endosser le rôle d'une personne âgée reflète ses compétences linguistiques dans cette langue d'une part, et sa compréhension métapragmatique de la configuration socioculturelle et linguistique des rôles joués dans sa communauté d'autre part. Sa performance bilingue de différents rôles dans le cadre d'une interaction indexe les pratiques typiques des adultes et des enfants et produit une « déviance » par rapport au format attendu du « principalement en italien » pour caractériser la production enfantine. Il se peut donc que la faiblesse du taux de production du vénitien de la part des deux enfants ne soient pas le reflet d'un manque de compétences dans cette langue mais plutôt d'un manque d'occasions de production. Paugh (2005) obtient un résultat similaire dans sa recherche portant sur les pratiques langagières des enfants en Dominica. Dans ce terrain de recherche, les adultes évitaient de parler patwa aux jeunes et donnaient la préférence à l'anglais - la variété prestigieuse - dans le langage adressé directement aux enfants. Pourtant, les pratiques langagières des enfants reflétaient la maîtrise linguistique du patwa par les enfants et leur connaissance métapragmatique des choix langagiers observés dans ce contexte. Similairement à ce que j'ai pu observer en Vénétie, l'usage de la langue minorée « incarnait » les aînés lors de leurs jeux de rôle. En observant comment les locuteurs choisissaient (ou évitaient) certaines langues, les enfants sont exposés aux idéologies linguistiques de leur communauté et apprennent, à leur tour, à choisir leurs langues en fonction des attentes de leur communauté d'appartenance.

J'ai pris l'exemple des analyses diverses faites à partir d'un même corpus pour illustrer la façon dont deux approches différentes, quantitative et qualitative, peuvent éclairer les pratiques langagières de manière à en apprécier la complexité du point de vue de l'individu, de ses partenaires conversationnel.les, et des contraintes sociales influençant l'organisation des interactions. Le travail de triangulation des points de vue ainsi que le croisement de différents traitements des données mettent en lumière les capacités linguistiques et pragmatiques de l'enfant qui s'engage activement dans les interactions tout en mobilisant les ressources à sa disposition.

CHAPITRE 2

Je ne voulais pas alors retrouver dans un garçon les signes de mon origine populaire, tout ce que je trouvais « plouc » et que je savais avoir été en moi. Qu'il lui arrive de s'essuyer la bouche avec un morceau de pain ou qu'il pose le doigt sur son verre pour que je ne lui verse pas davantage de vin m'était indifférent. Que je m'aperçoive de ces signes – et peut-être, plus subtilement encore, que j'y sois indifférente – était une preuve que je n'étais plus dans le même monde que lui.

Extrait de Annie Ernaux (2022) *Le jeune homme*, page 20.

1. Contextualisation d'une recherche sur la socialisation plurilingue en situation de migration : le projet ITALIS

En 2011, j'ai occupé la fonction de collaboratrice scientifique et post-doctorante au sein de l'Institut de plurilinguisme à Fribourg (Suisse). C'est ici que j'ai pris conscience de la transversalité de la socialisation langagière pour mes travaux. Par ailleurs, le côtoiement de chercheur.es travaillant en anthropologie linguistique m'a permis d'approfondir mes connaissances des méthodes ethnographiques tout en les inscrivant dans un questionnement axé sur l'acquisition et la socialisation plurilingue. Nommée maitresse de conférences à l'université de Paris 3 – Sorbonne Nouvelle en 2012 et recrutée sur un profil de poste en acquisition et interaction, j'ai poursuivi mes recherches axées sur l'acquisition et la socialisation plurilingue en approfondissant le volet interactionnel. Je me concentre principalement sur les travaux menés dans le cadre du projet *Immigration et Transmission : Acquisitions Langagières, Interaction et Socialisation* (dorénavant, ITALIS) (Ghimenton, 2015a)²⁴. Le projet ITALIS a porté sur l'examen²⁵ du processus de socialisation langagière chez les adultes et chez les enfants de cinq familles issues de deux vagues de l'immigration italienne en France. La première vague d'immigration – plus ancienne – est issue des années 1960 / 1970 et la deuxième – plus récente – est issue des années 2000 (Milza, 2013). Dans cette partie, je puise principalement des données issues de trois familles de la génération plus récente, dont les détails seront présentés plus tard.

En sociolinguistique, de nombreux travaux menés en milieu francophone ont été consacrés à l'examen de la façon dont les migrant.es²⁵ exploitent des ressources langagières développées dans le pays d'origine et/ou d'accueil (Dabène & Billiez, 1986; Deprez, 1994).

²⁴ Projet financé par la Commission Recherche de l'université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle.

²⁵ J'utilise le terme *migrant* pour désigner toute personne mobile, afin de ne pas restreindre l'usage de ce terme pour qualifier une personne mobile ayant une appartenance socioéconomique particulière.

Un ensemble de questionnements portant sur la construction identitaire et sur la transmission intergénérationnelle découle de ces travaux. De quelle manière le.la migrant.e construit-il.elle son identité dans une situation de contact ? Les langues du pays d'origine sont-elles transmises aux générations plus jeunes ? L'enquête *Famille* menée en 1999 par l'INSEE et par l'INED (Institut National d'Études Démographiques) montre que la transmission des langues est tributaire du statut de la langue du pays d'accueil, notamment si cette langue était, ou pas, une langue de scolarisation (Héran et al., 2002). Les chances de transmettre les langues de la famille aux membres plus jeunes sont également impactées par le prestige perçu des langues du répertoire verbal des individus : d'un côté, il y aurait le bilinguisme « d'élite » et de l'autre le bilinguisme des « migrants » (Hélot, 2007)²⁶.

Étroitement liée à la complexité des relations que l'individu migrant entretient avec la/les langue(s) de ses pays d'appartenance, mais également la ou les langue(s) du pays d'accueil, est la notion de polycentricité, *polycentricity* (J. Blommaert et al., 2005; J. Blommaert, 2007). La polycentricité est liée à l'autorité qui émane des « centres », réels ou imaginés, vers lesquels un individu s'oriente lorsqu'il.elle prend la parole :

I would suggest that authority emanates from real or perceived 'centres', to which people orient when they produce an indexical trajectory in semiosis. That is, I suggest that **whenever we communicate, apart from our real and immediate addressees, we orient towards what Bakhtin called a 'superaddressee': complexes of norms and perceived appropriateness criteria, in effect the larger social and cultural body of authority into which we insert our immediate practices vis-à-vis our immediate addressees**. And very often, such authorities have names, faces, a reality of their own: they can be individuals (teachers, parents, role models, the coolest guy in class), collectives (peer groups, subcultural groups, group images such as 'punk', 'gothic' etc.), abstract entities or ideals (church, the nation-state, the middle-class, consumer culture and its many fashions, freedom, democracy), and so on: the macro- and micro-structures of our everyday world (J. Blommaert, 2007, p. 118, notre soulignement).

La notion de polycentricité est particulièrement utile lorsqu'on s'intéresse à l'interaction entre individus dont la pluralité s'articule sur diverses dimensions, par exemple sur les dimensions linguistique, identitaire et plus largement culturelle, ainsi que sur l'expérience individuelle et collective de ces trois dimensions. Cette pluralité (ou des facettes de cette pluralité) est susceptible d'émerger en interaction, au cours d'une prise de parole. Ainsi, la prise en charge de cette notion permettrait non seulement de s'intéresser à la façon dont les pratiques plurilingues manifestent et participent à la construction de ces appartenances multiples, mais d'examiner également l'entrelacement des pratiques plurilingues et des idéologies que revêtent ces situations d'hétéroglossie (voir par exemple Koven, 2013).

Dans cette section, je présente d'abord les familles, les méthodes utilisées et ensuite j'évoque les thèmes saillants qui ont nourri ma réflexion au cours des différentes analyses.

²⁶ J'emprunte ici ponctuellement l'usage de « migrant » tel qu'il est utilisé par Hélot.

1.1 Le corpus et le recueil de données auprès de trois familles issues de la « deuxième vague » d'immigration d'italien.nes en France

Les données du projet convoquées puisent des enregistrements réalisés autour de la prise du repas du soir. Les trois familles appartiennent à des classes socioprofessionnelles favorisées, puisque les parents ont fait des études supérieures (Bac+ 5 ou Bac +8). Je décris très succinctement les profils des familles au moment du recueil des données.

1) Famille G. (Corpus Ghimenton/Italis)

La famille G. est composée de deux parents et trois enfants : LG, un garçon (6 ans et 9 mois) et BG et EG, deux filles (3 ans et 9 mois pour la première et 9 mois pour la deuxième). Originaires de la région du Piémont, les deux parents de la famille G. sont venus en France pour compléter leurs études et s'y sont installés définitivement depuis que les deux ont trouvé un travail en lien avec leurs compétences. Les deux sont chercheur.es. Ce corpus a été recueilli par moi-même.

2) Famille P. (Corpus Ghimenton/Italis)

La famille P. est composée de deux parents et deux enfants : l'aîné, EP, un garçon âgé de 5 ans et 8 mois et GP, une fillette de 18 mois. Le père est originaire de la Sardaigne et la mère vient de la Toscane. Les parents ont effectué leurs études supérieures en Italie et ensuite sont venus s'installer en France ayant trouvé du travail en lien avec leurs compétences dans des institutions publiques françaises. Ce corpus a été recueilli par moi-même.

3) Famille E. (Corpus Costa/Italis)

La famille E. est composée de deux parents et un enfant (LE, âgé de 2 ans et 6 mois). Les parents se sont installés en région parisienne pour des raisons professionnelles. La mère est anesthésiste et travaille dans un des hôpitaux publics des Paris et le père dans une organisation non-gouvernementale en région parisienne. Leur permanence en France a fait l'objet de plusieurs discussions au cours des dîners enregistrés. Lors d'un entretien avec les parents, les deux ont déclaré qu'il.elles ne projetaient pas leur futur en France. Malgré cette projection, il.elles ont fait le choix d'inscrire leur enfant à la crèche et donc de l'exposer à un lieu de socialisation francophone. Ce corpus a été recueilli par Laura Costa, une étudiante de Master 1 de l'université de Paris 3 qui a participé au projet ITALIS. Ce recueil a fait partie des données qu'elle a utilisées pour sa recherche de Master 1, encadrée par Michelle Auzanneau et moi-même.

Recueils des données ITALIS

Le recueil des données s'est effectué en deux temps. Dans un premier temps, pour chaque famille, deux dîners ont été enregistrés, comprenant la phase de préparation et la consommation du repas. Dans un deuxième temps, chaque famille a participé à des entretiens, sous forme de *focus groupe* (Barbour & Kitzinger, 1998), des entretiens collectifs où les participant.es discutent ensemble de leurs pratiques quotidiennes (par exemple, sur la

répartition des tâches, les choix de langues, les choix éducatifs, etc.). Dans certains cas, les participant.es ont été interrogé.es sur quelques usages particuliers de la langue afin de préciser la transcription ou de mieux comprendre le sens de certains régionalismes²⁷. L'avantage des focus groupes est de récolter des pratiques déclarées, produites et collectivement construites et négociées (Kitzinger et al., 2004). Les déclarations obtenues dans ces entretiens sont convoquées dans les réflexions autour des analyses interactionnelles puisqu'elles n'ont pas fait l'objet d'analyses spécifiques dans le cadre de publications²⁸.

1.2 Le moment des repas familiaux comme laboratoire de socialisation collective et individuelle

Situation d'interaction dite ordinaire relevant d'une routine quotidienne, le dîner familial permet d'observer différentes façons de vivre cette situation récurrente dont le contenu varie selon les caractéristiques socioculturelles des familles (Kremer-Sadlik et al., 2015; Ochs et al., 1996). Il s'agit d'une activité soumise à des contraintes temporelles et spatiales (Blum-Kulka, 1997), qui délimitent la préparation et la prise des repas. Cette activité, récurrente, donne un aperçu de ce qui est tenu pour acquis pour les participant.es (Garfinkel, 1967), un aspect crucial pour toute recherche ethnographique axée sur la socialisation (Duranti et al., 2011; Schieffelin & Ochs, 1986). Blum-Kulka (1997, p. 9) insiste sur la richesse d'informations auquel le chercheur.e a accès à partir d'observation des dîners familiaux :

In studying dinner table conversations, we are indeed dealing with cultural codes submerged in the mundane order of things, in unveiling cultural meanings, which, in Garfinkel's (1984)²⁹ terms are usually "seen but unnoticed" (p.9). The task is then to demonstrate how discourse at dinner is dialogically related, in the Bakhtinian sense of the term (Bakhtin, 1981), to discourse drawn from and invoked in broader linguistic, social, and cultural environments.

La chercheuse précise que la situation du dîner familial se prête particulièrement bien pour l'étude de la socialisation pragmatique des convives. Par exemple, le moment où les participant.es estiment qu'il est nécessaire de réguler un comportement d'un.e autre dévoile des informations sur ce qu'est jugé comme étant un comportement désirable. Les critères de désirabilité contraignent le processus de socialisation de tout individu et ces moments de régulation sont ainsi révélateurs des visions du monde des participant.es en interaction en fonction de leur groupe social.

²⁷ Dans les données, nous n'avons pas trouvé l'usage de langues régionales mais plutôt des termes italiens avec une coloration régionale.

²⁸ Un article en collaboration avec Karine Bécu-Robinault (École Normale Supérieure de Lyon) sur le focus groupe comme méthode de recueil est actuellement en cours de rédaction, en vue d'une publication dans un numéro spécial de la revue *Langage et Société*.

²⁹ Blum-Kulka cite la réédition de l'ouvrage de Garfinkel (1967), cité précédemment dans ce texte. C'est donc la version du 1967 qui figure dans les références.

Si on élargit le contexte du dîner et qu'on y inclut la phase de préparation de celui-ci, cette phase regroupe des interactions reflétant la transmission de pratiques alimentaires, culturelles et familiales au même titre que les dîners (Kremer-Sadlik et al., 2015; Morgenstern et al., 2015; Ochs et al., 1996), d'autant plus que les deux moments dépendent l'un de l'autre. Pour illustrer ce premier point, je m'appuie sur un extrait assez long autour de la préparation du repas entre le père et l'enfant de la Famille E. (Corpus ITALIS/Costa). Dans cette famille, la préparation et la consommation des repas suivent habituellement le déroulement suivant : un parent (d'après les déclarations dans les entretiens en focus groupe, il s'agit du père pour la plupart du temps) et l'enfant préparent le repas ensemble et ensuite, une fois que le repas est prêt, les trois membres de cette famille se réunissent autour de la table. La préparation des repas est souvent accompagnée par de la musique, italienne en général. Au moment où l'extrait a été enregistré, le père a sélectionné des chansons de Lucio Dalla, un chanteur italien originaire de la même ville que les parents. La disposition des corps dans cette interaction est reproduite dans l'image ci-dessous. Les deux participants sont derrière un comptoir de cuisine et les plaques de cuisson se trouvent à la droite du père. Le plan de travail est situé devant les deux participants et il y a un comptoir surélevé face aux deux participants. Compte tenu de l'aspect rituel autour du dîner, les deux participants savent, grâce au même script que cette étape de préparation conditionne l'étape de consommation du repas.



La séquentialité des tours de parole de l'extrait joue un rôle important pour la préparation du repas. L'extrait ci-dessous porte sur la préparation d'une salade composée. Pendant la composition de la salade, de temps en temps, le père se tourne à droite vers les plaques de cuisson pour surveiller la purée de pommes de terre et le *cotechino*, une saucisse à cuire, un plat typique du nord de l'Italie. L'interaction autour de la préparation du repas se déroule entièrement en italien. La traduction de chaque tour de parole apparaît en italiques dans la ligne en dessous de chaque tour de parole³⁰.

Extrait 4 : Co-construction d'une recette oralisée en interaction

- 1 Père ((sélectionne et met une chanson dans sa playlist)) (.)
- 2 Enf ((se dandine au rythme de la musique))

³⁰ Pour rappel, les conventions ICOR sont utilisées pour les transcriptions (http://icar.cnrs.fr/projets/corinte/bandeau_droit/convention_icor.htm).

- 3 Père ((se tourne vers l'enfant et sourit)) *ti piace sta canzone/*
 4 *Elle te plait cette chanson/*
- 5 Enf ((continue à se dandiner))
- 6 Père ((sourit, imite les mouvements de l'enfant)) *Anche a me (4s)*
 7 *À moi aussi (4s)*
 8 ((siffle la mélodie de la chanson))
 9 ((chante)) *Ho un materasso di parole scritte apposta per te³¹*
 10 *J'ai un matelas de mots écrits exprès pour toi*
 11 ((sort du cadre de la caméra, va vers le placard, chante le texte de
 12 la chanson)) *Testa dura testa di rapa*
 13 *Têtu, tête de navet*
- 14 Enf ((mange du fromage, se tourne vers son père et pointe devant lui))
 15 *e vutel/*
 16 *la saucisse de Francfort/*
- 17 Père *eh/*
- 18 Enf ((en pointant)) *Il wu'stel*
 19 *La saucisse de Francfort*
- 20 Père *Il wurstel dopo (.) a cena (.) non adesso (.)*
 21 *La saucisse de Francfort après (.) au diner (.) pas maintenant*
 22 ((regarde devant lui)) *dai finiamo di cucinare noi (.)*
 23 *Allez, on finit de cuisiner nous (.)*
 24 ((prend un paquet de saucisses, va vers le placard)) *Cosa dobbiamo=*
 25 *Que devons-nous=*
- 26 Enf ((danse au rythme de la musique))
- 27 Père *=Cosa manca da cucinare/ il mie- un po' di miele mettiamo/*
 28 *=Qu'est-ce qu'il manque à cuisiner/le mie- on met un peu de miel/*
 29 ((chante Lucio Dalla, toujours devant le placard)) *in mezzo al campo*
 30 *Au milieu du champ*
- 31 Enf ((cris))
- 32 Père ((pose un panier sur le plan de travail)) *no spetta*
 33 *Non attends*
 34 *fermo co l'olio uè ma sei MATTO*
 35 *arrête avec l'huile eh oh mais tu es FOU*
- 36 Enf ((manipule des objets sur le plan de travail))
- 37 Père *vuoi assaggiare un po' di miele/*
 38 *Tu veux goûter un peu de miel/*
 39 ((passe derrière l'enfant pour se rapprocher des plaques à cuisson))
 40 ((se penche vers son enfant)) *vuoi assaggiare un po' di miele topo/*

³¹ Ce sont les mots de la chanson *Canzone* de Lucio Dalla.

41 *Tu veux goûter un peu de miel mon chaton*³²

42 ((va vers placard)) Spetta che prendo le noccioline prima

43 *Attends je prends les noisettes d'abord*

44 [...]

45 Enf ((regard le père)) e noccioline/
46 *Les noisettes/*

47 Père ((début devant le placard)) Una sola però la devi rompere eh/ adesso
48 te la dò io

49 *Une seule par contre tu dois la casser*
50 *hein/moi je te la donne dans un instant*

51 ((pose des noisettes dans un pot et donne une noisette à son fils))
52 ((se penche vers l'enfant)) Tieni, la devi rompere eh con le dita=
53 *Tiens, tu dois la casser hein avec les doigts=*
54 ((regarde l'enfant et suit ses mouvements))Con le coi denti rompila eh
55 *= Tu la casses avec les dents*

56 Enf ((met la noix à la bouche, la croque avec les incisives, et se dandine
57 au rythme de la musique en se penchant sur les côtés))

58 Père ((regarde l'enfant, met une noisette dans sa bouche))
59 ((se tourne vers les fourneaux))
60 ((se retourne vers l'enfant, lui tapote la main)) lascia lì l'olio=
61 *Laisse l'huile là=*
62 *=com'è bono/*
63 *=c'est comment, bon/*
64 (.)allora prima dobbiamo mettere il miele (.)
65 (.) *alors d'abord on doit mettre le miel*
66 ((cherche quelque chose à côté de l'enfant)) prima il miele
67 *D'abord le miel*
68 ((se penche sur le côté et prend une cuiller)) ci vuole un cucchiaino
69 da miele
70 *Il faut une cuiller*
71 pour le miel

³² *Topo* signifie littéralement « souris ». Cependant, son usage en italien marque un positionnement affectif de la part du père vis-à-vis de son enfant. Pour alléger visuellement la transcription, nous avons opté pour une traduction pragmatique des énoncés et avons donc traduit *topo* comme « chaton ».

Pour ce premier extrait, je propose une analyse thématique axée sur trois éléments. Les deux premiers – la temporalité et la régulation du comportement – me semblent intéressants d’un point de vue de la socialisation de l’enfant et du père et le dernier – où je souligne l’importance d’une analyse qui allie langage et multimodalité – marque un réel tournant dans ma façon d’appréhender les données interactionnelles. La préparation d’un repas est soumise à des contraintes temporelles précises, afin que la famille se nourrisse à l’heure habituellement prévue pour les repas. En conséquence, ces contraintes se posent également au niveau de la réalisation de chaque met, un travail qui requiert de la coordination dans l’imbrication des tâches prévues pour la préparation. Ici, l’activité de préparation est le fruit d’une collaboration, voire d’une coordination, entre le père et l’enfant où la prise de parole est imbriquée dans l’action en cours (voir, par exemple, les lignes 18 ; 68 ; 72). Dans cette famille, les participant.es suivent assez attentivement les recettes pour les plats principaux, en l’occurrence le *cotechino*. En revanche, la préparation des salades se réalise selon les pratiques instaurées selon les goûts de cette famille, mais suit tout de même un ordre précis dans l’ajout des ingrédients. L’esprit collaboratif entre les deux participants s’élabore également par l’emploi des verbes à la première personne du pluriel favorisant ainsi l’accomplissement d’une activité à deux.

La temporalité est exprimée linguistiquement et pose des limites sur le temps imparti pour la réalisation – dans ce cas – de la salade ainsi que sur le comportement de l’enfant. Par exemple, en ce qui concerne l’accomplissement de la préparation, le père formule une borne temporelle par le biais du verbe *finire* ‘finir’ (ligne 22). De plus, l’ajout des ingrédients composant la salade ainsi que la disposition des aliments sont ordonnés à l’aide d’adverbes de temps *prima* ‘d’abord’ (lignes 42 et 66). Concernant la régulation du comportement de l’enfant, le père impose une temporalité sur la consommation des aliments. Bien qu’il encourage la socialisation du goût de son enfant en dehors des repas (lignes 37 et 40 pour le miel ; ligne 47 pour les noisettes), il ne cautionne pas la requête de son enfant lorsqu’il lui demande de manger une saucisse de Francfort (ligne 27). Cependant, ici, il s’agit d’une interdiction partielle, modalisée par les adverbes *dopo* ‘après’ qui s’oppose à *non adesso* ‘pas maintenant’. Les bornes temporelles imposées par l’usage adverbial du père indiquent que l’interdiction se tient pour le moment présent et sera levée plus tard au moment du dîner.

Le fond musical joue également un rôle important car les deux participants « exploitent » le rythme de la musique pour coordonner leurs corps dans la réalisation de la tâche au sein d’un espace restreint par la configuration du coin cuisine. Ici, nous nous retrouvons ainsi à l’interface entre la temporalité, en termes de séquençage du temps selon le rythme de la musique, et la multimodalité, en termes des mouvements que ce rythme induit chez les participant.es. D’un point de vue multimodal, l’enfant effectue des mouvements qui suivent le rythme de la musique. D’ailleurs, l’alignement entre les mouvements de l’enfant et ceux du père (ligne 6) contribue à l’établissement de la connivence (ex. le sourire) entre les deux participants qui partagent le même goût musical (ligne 6 : *anche a me* ‘à moi aussi’). Par ailleurs, le père ponctue ses tours de paroles avec le chant (ou sifflement de la mélodie) des

versets de la chanson de Lucio Dalla (lignes 8 ; 12 ; 28). Son chant intervient à des moments précis : soit il suit un moment de silence (lignes 8 ; 9 ; 10) soit il accompagne ses mouvements lorsqu'il quitte temporairement le cadre spatial immédiat de l'interaction pour aller chercher un ingrédient ou un ustensile (lignes 11 et 28). Le chant lui permet de maintenir le lien avec l'action en cours à laquelle participent l'enfant et le père conjointement.

La régulation du comportement de l'enfant se fait principalement par l'usage d'actes directifs où le père produit des injonctions incitant son fils à suivre ses indications. Contrairement à ce qui a été vu précédemment où l'usage des verbes à la première personne du pluriel favorisait l'activité collaborative entre les deux participants, le père utilise la deuxième personne au singulier du mode impératif. Ces injonctions imposent des limites sur le degré de liberté des mouvements de l'enfant : *aspetta* 'attends' (ligne 32) ; *fermo* 'arrête' (ligne 34) ou encore *lascia* 'laisse' (ligne 60). Ces deux dernières interdisent à l'enfant de toucher l'huile et à la ligne 60, le père associe une modalité haptique à son acte directif et glose (Kern, 2018) le mouvement de la main de l'enfant (ligne 60). Le père impose également la façon dont l'enfant doit consommer certains aliments. Par exemple, l'enfant doit croquer dans la noisette avec ses dents (lignes 52-54) et l'usage du verbe 'devoir' marque ainsi une obligation sans que l'enfant ait la possibilité de déroger à cette règle.

Cet extrait illustre la façon dont les deux participants contribuent à la co-construction d'une recette oralisée à travers la mobilisation de ressources langagières et multimodales. L'accès à la richesse de ressources exploitées n'est possible qu'avec des données audiovisuelles, une modalité de recueil de données que j'ai commencé à utiliser depuis mon recrutement à Paris 3 en 2012. La contribution langagière à la coordination des participant.es est indéniable, mais elle prend tout son sens lorsqu'on l'analyse conjointement à l'action en cours, telle qu'elle est réalisée et interprétée en interaction (ex. le pointage accompagnant une requête de la part de l'enfant, cf. ligne 18 pour réclamer la saucisse de Francfort ou encore les pratiques de glose multimodale, ligne 60). La présence de l'italien dans cette interaction me semble importante à souligner. Cependant, se limiter au constat du choix codique monolingue est quelque peu réducteur si on s'interroge sur le processus de socialisation, impliquant donc l'expérience langagière de l'enfant et du père dans cette occasion. Outre l'italien utilisé par les deux participants, d'autres éléments contribuent à la construction de l'italianité de la situation autour de la préparation du repas : le choix même d'un repas composé d'un plat typiquement italien (*cotechino*) qui nécessite une préparation particulière³³, le choix de la musique, italienne, dont le rythme crée une connivence entre les participants en interaction, la production des paroles de la chanson ponctuant les tours de parole. Dans chacune des trois familles du projet ITALIS, la préparation des repas prend une place importante dans la routine de ces familles et les deux moments – la préparation et la consommation des repas – sont ainsi indissociables dans la socialisation des familles de ce corpus. L'analyse conjointe de ces moments permet également d'émettre l'hypothèse que

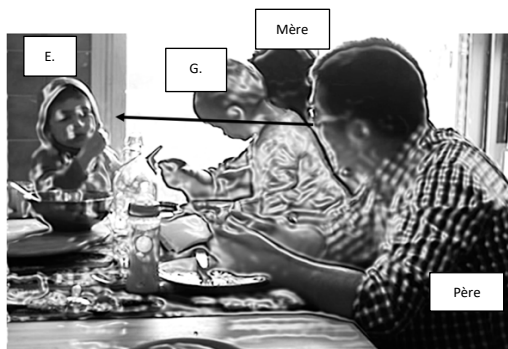
³³ La préparation d'un plat est particulièrement importante pour cette famille. La dégustation des aliments ainsi que la qualité des préparations font l'objet de plusieurs discussions à table.

l'attention « rituelle » portée sur la préparation des repas est étroitement liée à manière dont la famille se rapporte à la nourriture à table, en termes de dégustation des mets. Cette hypothèse nécessite un corpus plus fourni et diversifié pour la vérifier.

Si maintenant on examine l'interaction pendant la consommation des repas, la configuration du cadre participatif change et les déplacements des participant.es dans la pièce sont contraints par le positionnement des corps autour de la prise de nourriture. Dans les trois familles du projet ITALIS, les membres de la famille se réunissent à table pour partager le repas et mangent dans la cuisine ou dans la salle à manger³⁴. L'attention des participant.es est partagée entre la conversation en cours et l'activité liée à la consommation du repas (manger, réguler le comportement de l'enfant ou l'activité en cours). Ce contexte interactionnel comprend ainsi une double implication des participant.es, que Goffman (1966) nomme 'double engagement', *dual involvement*. Ainsi, les participant.es distribuent leur attention selon des engagements « principaux » ou « latéraux ». Par exemple, il n'est pas rare d'observer un parent réguler le comportement de son enfant (engagement latéral) au cours d'une conversation à table (engagement principal), tout en produisant une narration autour de sa journée (Ghimenton, 2022). Cette régulation peut se faire verbalement (« on ne se lève pas quand on mange à table ») ou de manière haptique (Kern, 2018), en tapotant le dos de l'enfant pour lui signifier de se tenir droit. Toute forme de régulation donne un aperçu de la perspective des participant.es expert.es quant aux comportements « désirables » ou « non-désirables ». L'exemple ci-dessous provient d'une interaction pendant un dîner dans la famille P. et illustre ce double engagement.

³⁴ Cette remarque n'est valable que pour les données de ce projet et ne constitue donc pas une généralité s'appliquant à toutes les familles italiennes. Plusieurs recherches ont étudié la variation culturelle des pratiques (alimentaires et configuration des dîners) à table (Kremer-Sadlik et al., 2015; Ochs et al., 1996). Par exemple, dans le projet SIM-For (*Du processus de Socialisation en Interaction de jeunes Migrants vers la Formation professionnelle située*) que j'ai dirigé en 2020, la configuration des convives aux dîners familiaux au sein d'une famille maghrébine se distingue nettement que l'on trouve chez les familles italiennes dans le projet ITALIS. Les divergences constatées pourraient être dues à des divergences socioculturelles et sur le plan de la catégorie socioprofessionnelle. Je reviendrai sur ce point dans les perspectives.

Extrait 5 : Exemple d'une régulation de comportement effectuée par le père, Famille P. (Corpus ITALIS/Ghimenton)



Père : Quando si mangia non ci si alza
 %tra : Quand on mange, on ne se lève pas)

Le tour du père rappelle E. une règle liée au comportement à table : dans cette famille, il est attendu des convives qu'il.elles restent assis.es quand il.elles mangent. Le père produit ce tour en s'adressant à E. pendant que G., la benjamine, se hisse sur les genoux de sa mère pour mieux regarder dans l'assiette de celle-ci. Dans le tour immédiatement après, la mère commente le comportement de G. qui déroge à la règle rappelée à E. par le père au tour précédent. Dans la famille E. et G., des règles similaires ont été repérées (Ghimenton & Costa, 2016), où les parents insistent sur l'importance de rester assis pendant la prise des repas.

Ce double engagement est perceptible encore quelques tours de parole après, sur un autre plan. La mère, pendant qu'elle mange avec sa fille benjamine sur les genoux, pose sa fourchette sur son assiette (1) et ensuite met sa main droite sur l'épaule gauche de son fils (E.) (2) et, en caressant le bras, lui dit que lui aussi est sage (3).

Extrait 6 : Exemple d'une séquence ayant un double engagement



MOT : Anche E. è bravo
 %tra. : E. aussi est sage

Dans cet exemple précis, la mère « co-mange » avec l'enfant plus jeune et établit un lien affectif avec l'aîné verbalement et haptiquement (Kern, 2018), le félicitant sur son comportement à table.

Les analyses des pratiques autour des repas (préparation et consommation) suggèrent que ce contexte interactionnel est un laboratoire de production (et (co-)construction) de socialisation, à l'échelle de l'individu et de la famille (groupe). J'approfondis cette réflexion

en la circonscrivant dans deux thématiques : 1) la catégorisation en interaction et 2) les pratiques narratives.

1.3 La catégorisation en interaction

Objet de recherche transdisciplinaire, la catégorisation a été étudiée par des chercheur.es d'horizons disciplinaires différents, telle que la sociologie, la linguistique interactionnelle, la sociolinguistique ou encore la psychologie cognitive. Dans cette section, je m'intéresse aux processus de catégorisation tels qu'ils s'élaborent en interaction³⁵.

Si la catégorisation est un processus de production de catégories, les critères appliqués pour cette production ne sont nullement déterminables à l'avance. Sacks (1989, p. 89-90) précise que les catégories ont un riche potentiel inférentiel :

[...] categories are what we can call 'inference rich' [...] a great deal of knowledge the members of a society have about the society is stored in terms of these categories.

Le chercheur propose le dispositif – ou machinerie, pour rester fidèle aux mots de Sacks – le *Membership Inference Rich Device* pour rendre compte de la co-construction discursive de catégories en interaction. Les catégories sont ainsi élaborées par l'activité interprétative des participant.es qui sélectionnent les éléments perçus comme étant pertinents et saillants pour inférer une catégorie. Comme le précise Mondada (2002, p. 47), il est impossible de savoir en amont quel élément sera considéré pertinent, d'où l'importance d'une approche éémique lors des analyses interactionnelles, pour déceler le procédé de « pertinentisation » :

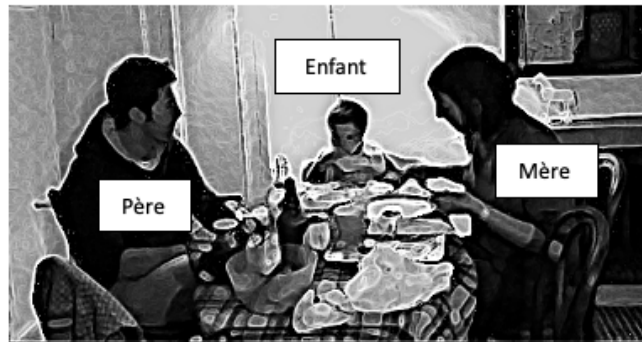
Ceci signifie que les aspects pertinents de l'interaction ne peuvent être décidés à l'avance par le chercheur, mais sont à déduire d'une analyse fine, moment par moment, des procédés de « pertinentisation » mis en œuvre par les locuteurs. Ceci signifie aussi, du point de vue des pratiques de recherche adoptées, que les éléments pertinents du contexte interviennent comme des *produits* de l'analyse et non pas comme des *préalables* de cette analyse.

Sacks (1992) s'attarde sur l'aspect économique des catégories, car il suffit de convoquer un élément au cours d'une conversation pour indexer une catégorie. L'élément rendu pertinent et utilisé pour la production de catégories est le fruit d'une élaboration locale de mise en évidence des traits pertinents, propres à la catégorie visée. J'illustre les pratiques de catégorisation à table en prenant appui des données collectées auprès des familles E. et P. Les deux premiers exemples sont issus d'une interaction au cours du dîner familial chez la famille E. À travers ces deux exemples, je souhaite souligner le caractère multimodal du processus de catégorisation. Ainsi, ce processus ne se limite pas au langagier puisqu'il s'incarne dans les corps des participant.es. Ensuite, je prends un exemple de la famille P. pour

³⁵ Dans la troisième partie de cette synthèse, j'aborde la catégorisation sous l'angle sociocognitif.

montrer le caractère polyphonique et hétéroglossique du processus de catégorisation (pour reprendre les termes bakhtiniens, cf. plus loin).

Je commence ainsi par une interaction à table dans la famille E. Une fois le repas préparé, les trois participant.es sont assis.es autour de la table, tel que l'on peut voir dans la photo ci-dessous. S'agissant d'une interaction non autonome, le dîner familial pose l'activité de consommation d'un repas comme le *common ground* où la modalité interactionnelle et conversationnelle permet l'accomplissement de cette activité collective.



Comme je l'ai mentionné précédemment, la famille E. n'envisage pas une permanence en France sur le long terme, en tout cas, pas au moment de la collecte des données, puisque les deux parents avaient un contrat à durée déterminée. Le fragment de conversation ci-dessous (Ghimenton, 2022) commence après la proposition de la mère³⁶ de faire un compte à rebours pour cerner la période où son conjoint devrait commencer à se mobiliser pour postuler sur d'autres postes. Dans le premier tour de l'extrait, la mère évalue cette proposition signifiant que 'tout est parfait' et qu'il est important de ne pas se lier les mains avec des contraintes.

Extrait 7 : La catégorisation comme phénomène langagier et multimodal

- 1 Mère ((regarde le père))
 2 *secondo me è tutto perfetto eh anche non vincolarsi tro:ppo*
 3 *à mon avis tout est parfait euh aussi c'est mieux de ne pas trop*
 4 *se lier les mains*
 5 ((moue accompagnée d'un bruit produit par le passage de l'air à

6 *travers le pincement des lèvres)) pff*

7 *Co[sì*

³⁶ Désigner un.e participant.e en tant que mère et père relève d'une catégorisation de la part du.de la chercheur.e qui nécessite d'être clarifiée. Pour des raisons de facilité, dans les transcriptions, je catégorise les deux adultes selon leur relation avec l'enfant. Dans le texte, j'utiliserai cette catégorisation pour désigner la personne qui produit le tour de parole auquel je me réfère. Cependant, au cours de l'analyse, il se peut que je fasse appel à la catégorie telle qu'elle est rendue disponible par les participant.es eux.elles-mêmes. Par exemple, dans cet échange entre le père et la mère de l'enfant concernant le retroplanning familial, je me réfère aux catégories selon leur rôle de mari et de femme respectivement. Dans des cas d'ambiguïté, je me contente d'utiliser la catégorie en fonction de la relation de l'adulte avec l'enfant, autrement dit de géniteur (père) et de génitrice (mère).

8 *Comme ça*
 9 Père [sei molto francese che fai pff
 10 [tu es très française car tu fais pff
 11 Mère ((rires)) vero
 12 *C'est vrai*
 13 Père fai le puzzette francesi
 14 *Tu fais les petits pets français*
 15 Mère et voilà
 16 Père ((fait la moue, bouge latéralement)) et voilà pff

Ligne16






17
 18 Mère (rires)
 19 Enfant ((regardant la mère et imitant les mouvements du père)) [vwaa]
 20 Mère et donc pff [no ma la cosa la cosa peggiore
 21 *et donc pff [non mais le pire c'est*
 22 Père [come i francesi che quando parlano ogni cosa che
 23 dicono (.) è pff pff
 24 *[comme les français quand ils parlent pour chaque*
 25 *chose qu'ils disent (.) c'est pff pff*
 26

La mère termine son tour de parole par un *pff* produit en pinçant les lèvres accompagnées en même temps d'une moue (ligne 6) et ce *pff* provoque un changement de topique. Saillant aux yeux du père, le *pff* fait l'objet d'un travail de catégorisation entrepris par le père à caractère méta-discursif. La réalisation du *pff* de la mère a ici une valeur indexicale et est saisie par le père pour catégoriser sa conjointe comme étant *molto francese* 'très française' (ligne 9). Linguistiquement, il utilise une construction attributive composée du verbe être (1ps, *sei*), d'un adverbe intensifieur *molto* ('très') suivi de l'attribut *francese* ('française'). À cette construction attributive, il ajoute une caractérisation praxéologique sous-tendant la catégorie « être français », par l'emploi du verbe 'faire' (*sei molto francese che fai pff*, 'tu es très française car tu fais pff'). Syntactiquement, il élabore cette catégorie avec une construction 'tu es X car tu fais Y'. Le père situe ainsi le *pff* de sa femme dans une activité *category-bound* (Sacks, 1992, p. 568-577), où le *pff* est un attribut de quelqu'un appartenant au groupe « français ». Il désigne cette réalisation comme 'le petit pet français'. Reconnu et validé comme un trait pertinent de la catégorie « français » (ligne 11), le *pff* acquiert de la saillance à travers un enchérissement collectif et polyphonique, où les deux participant.es adultes évoquent des pratiques verbales et multimodal, témoignées au sein de divers lieux de socialisation fréquentés. Bien qu'il soit en retrait de l'échange entre ses deux parents, l'enfant

endosse une posture mobilisant les traits évoqués en interaction. Il reprend les termes utilisés par ses parents, et imite les mouvements de son père, incarnant donc « un français ».

Le travail de catégorisation dans cette interaction à table se poursuit quelques tours après et est effectué par la mère de l'enfant. L'extrait commence avec une injonction du père (ligne 2) destinée à sa femme pour qu'elle mange de la salade. Cette injonction est accompagnée d'une menace (*se no me la mangio io* 'sinon je la mange'). C'est à partir de cette menace qu'un laborieux travail de caractérisation est initié par la mère.

Extrait 8 : La catégorisation comme lieu d'exploitation de ressources multimodales pour catégoriser

- 1 Père ((prend le saladier avec sa main droite et regarde la mère))
 2 mangia un po' d'insalata se no me la [mangio io
 3 *Mange un peu de salade sinon [je la mange*
 4 Mère [sì no allora A. mi metti
 5 l'ansia cazzo devo mangiare troppo sembri mio babbo ((pause))
 6 [Oui non alors A. tu me
 7 *stresses putain je dois manger trop on dirait mon père*
 8 ((s'adressant à l'enfant))tra te XXX
 9 ((soulevant le bras et le bougeant vers le haut à chaque fois
 10 qu'elle verbalise un type de requête l'enfant, voir photo))
- Ligne 11
- 
- 11 fai il caffè
 12 *fais le café*
- Ligne 13
- 
- 13 ((en pointant vers l'enfant))[ɾwaɾwaɾwa]³⁷
 14 ((en pointant vers l'enfant))[ɾwaɾwaɾwa]
- Ligne 14
- 
- 15
 16 ((effectue des petits mouvements avec sa main faisant un geste
 17 pour indiquer de ralentir)) Stai calmo
 18 *Reste calme*

³⁷ J'ai opté pour une transcription phonétique des verbalisations de la mère. Ici à chaque [ɾwa], il y a un geste de battement.

Ligne 18



19
 20 ((en pointant vers le père))E lui
 21 *che mangia tutto quello che vede (.) babbo*
 22 *Et lui il mange tout ce qu'il voit (.) papa*
 23 ((bouge les deux mains sur la table comme si elle était à la
 24 recherche de nourriture)) amamamaamam

Lignes 23-24



25
 26 Enf ((regarde son père, tend un bras vers lui et bouge son bras
 27 horizontalement, en imitant les mouvements de sa mère)) amamam

Lignes 25-26



28
 29 Mère *devi prenotare le cose*
 30 *tu dois réserver les choses*

Dans cet extrait, on apprécie le caractère nécessairement multimodal inhérent au travail de caractérisation opéré par la mère. À la suite de la menace du père, la mère met en place dans son discours un ensemble de caractérisations exemplifiant l'état anxio-gène dans lequel elle se trouve lorsqu'elle est à table (lignes 4-5). Elle verbalise en premier lieu la similitude des comportements de son mari avec ceux de son propre père. Elle scénarise ensuite les deux conditions provoquant son état. En premier, elle mentionne le comportement de son fils avec ses multiples requêtes et appuie son propos avec un geste para-verbal comportant un battement par [ɪwa] produit, suggérant une énumération de requêtes (lignes 9 et 10). Elle passe ensuite à la façon de manger du père, perçue comme étant anxio-gène puisqu'on a besoin de « réserver les choses », cf. ligne 29. L'agrémentant avec la dimension praxéologique, sa catégorisation est accompagnée d'une imitation des gestes de consommation du père (ici, on aurait donc affaire à des gestes co-verbaux). Ainsi, les ressources multimodales exploitées dans le travail de catégorisation en interaction permettent d'exemplifier une pratique rendue *accountable*³⁸ par la mère. Enfin, le caractère

³⁸ J'emprunte le terme *accountable* tel qu'il est utilisé en ethnométhodologie. Employé dans ce contexte, ce terme se réfère à la « descriptibilité » d'une pratique, rendue reconnaissable par les participant.es.

performatif de la catégorisation (Greco, 2016) est indéniable et est rendu disponible également à l'enfant qui réexploite les ressources multimodales pour performer la façon de manger de son père (lignes 26, 27).

Le dernier exemple de catégorisation est issu d'une publication rédigée à quatre mains (Ghimenton & Riley, 2020) où nous avons comparé deux situations de socialisation plurilingue différentes, l'une issue de l'immigration italienne en France (cf. Corpus ITALIS) et l'autre issue de la situation post-coloniale canadienne de Montréal. Je prends uniquement l'exemple issu d'une interaction tirée du Corpus ITALIS / Ghimenton (Famille P.) pour souligner le caractère polyphonique et hétéroglossique de la catégorisation. La famille P. est à table et le comportement de leur enfant est le sujet de la conversation. La mère ouvre ce topique avec une assertion qui se termine par une question, une demande de confirmation.

Extrait 9 : La catégorisation comme pratique polyphonique et plurilingue

- 1 Mère ((s'adressant à son fils)) Sei stato bravo oggi vero/
 2 Tu as été sage aujourd'hui, n'est-ce pas/
 3 Enf Sì
 4 Oui
 5 Père ((s'adressant à son fils)) Sei stato molto **sage** sei molto sei
 6 molto bravo/
 7 Tu as été très sage tu es très tu es très **sage**/
 8 Mère ((regarde son assiette et prend une bouchée de nourriture)) **Très**
 9 **calme** [mi ha detto
 10 [elle m'a dit
 11 Père [ubbidiente]
 12 [obéissant]
 13 [...]
 14 Père La maestra, che ha detto la maestra, sei stato bravo (.) hai
 15 fatto i compiti ?
 16 La maitresse, qu'est-ce qu'elle a dit la maitresse, tu as été
 17 très sage (.)as-tu fait les devoirs ?
 18 Enf : Sì
 19 Oui

Le travail interactionnel accompli ici se focalise sur la catégorisation, via un processus d'étiquetage, du comportement de l'enfant dans un lieu, l'école, qui n'est pas fréquenté par les parents. La mère produit une assertion, où elle « constate » le comportement approprié de son enfant, suivie d'une demande de confirmation. À la ligne 8, la mère rend *accountable* l'origine de la catégorisation proposée, qui ne lui est pourtant pas attribuable. En effet, elle ventriloque (cf. Tannen, 2001 sur la ventriloquie en interaction) le discours d'une personne, en l'occurrence celui de l'animatrice de la garderie. Dans Ghimenton et Riley (2020), nous avons proposé que les termes *sage* ou encore *très calme*, utilisés dans ce contexte ont une fonction indexicale puisqu'ils pointent vers le monde francophone et relie deux cadres socio-spatiaux de socialisation (l'école, sphère francophone et le domicile de l'enfant, sphère italophone). D'ailleurs, ces mots précis, insérés dans une conversation majoritairement italophone, ont une spécificité sémantique issue de la façon usuelle de les employer culturellement située. Ce procédé est également décrit par Bakhtine lorsqu'il illustre la polyphonie inhérente au discours de l'écrivain :

The prose writer as a novelist does not strip away the intentions of others from the heteroglot language of his works, he does not violate those socio-ideological cultural horizons (big and little worlds) that open behind heteroglot languages – rather, he welcomes them into his work (Bakhtin, 1981, p. 299).

Ainsi, bien que le père utilise *sage* et traduise ce mot en italien avec *bravo*, l'étendue de la valeur sémantique de ces deux termes n'est pas la même. Dans ce contexte, *sage* renvoie à un ensemble de contraintes imposées sur le *comportement* d'un individu alors que *bravo* est un terme dont la valeur sémantique est plus large puisqu'il peut également porter sur l'évaluation d'une performance ou d'une compétence. En adoptant une perspective de socialisation langagière, nous avons suggéré que ces emprunts entérinent, en famille, la pluralité des enfants grandissant dans un contexte culturellement et linguistiquement différent que celui de leurs origines :

Importing French terms such as *sage* followed immediately by the Italian translation recontextualizes and embraces terms instilled in one space of socialization to serve another one, thereby furthering the child's development of a bilingual-bicultural metapragmatic awareness of how to speak and act in each setting. The speakers' practices – children's and adults' – ingeniously index what the world is and simultaneously create and co-construct it, defining and redefining their conditions of socialization (Ghimenton & Riley, 2020, p. 41).

Les parents s'appuient sur les dires entendus et rapportés au cours de l'interaction. Ces discours provenant d'un tout autre espace, externe à la famille, alimentent la réélaboration et la contextualisation familiale de ce que signifie être *sage*. Les ressources hétéroglossiques exploitées contribuent à la mise en œuvre des catégories, validées par la cellule familiale.

L'analyse de la catégorisation en interaction est un point d'observation particulièrement riche si on examine le processus de socialisation selon une perspective émique. Je me suis attardée sur deux caractéristiques saillantes trouvées dans les corpus examinés et qui ont fait l'objet de publications : d'une part, la catégorisation est une activité verbale fortement imbriquée dans une performance multisémiotique et multimodale et,

d'autre part, dans les contextes plurilingues, elle se construit à partir de ressources hétéroglossiques qui fédèrent des lieux de socialisation différents. L'importation même de ces ressources dans un autre lieu de socialisation (celui de la famille au cours d'un dîner familial) fait l'objet d'une contextualisation dans le cadre d'une socialisation langagière nécessairement plurielle en famille. Qu'il s'agisse de l'une ou l'autre caractéristique, le processus de catégorisation va de pair avec une négociation locale, disponibles à tou.tes les membres de la famille. Ces catégorisations rendues *accountable* contribuent à l'élaboration des contraintes sous-tendant le processus de socialisation.

1.4 Les pratiques narratives en famille : *small stories* au cours du dîner familial

Une autre porte d'entrée sur le processus de socialisation consiste à s'interroger sur les rôles narratifs co-construits au cours des interactions (Ghimenton, 2022; Köklü, 2022; Ochs & Taylor, 1996), selon les rôles joués en famille (mère, conjointe, fils, frère, etc.). Contrairement aux résultats de Ochs et Taylor (1996), les pères du corpus ITALIS n'assument pas systématiquement les rôles de problématiseurs des enfants et des mères (lesquel.les sont des problématisé.es dans les travaux de Ochs et Taylor). Au regard des données issues de ce corpus, il semblerait plutôt que l'adulte parent ayant le statut professionnel plus précaire soit tendanciellement celui.celle qui est problématisé.e³⁹.

Récemment (Ghimenton, 2022), j'ai analysé les rôles narratifs des parents au prisme de la socialisation langagière, tout proposant que les interactions à table pourraient être situées dans le paradigme des *small stories* (Bamberg, 2004; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Moissinac, 2007), par leur aspect hautement collaboratif, parfois très peu élaboré et quelque peu fragmentaire (Gordon, 2015). Dans le contexte du dîner familial, les *small stories* sont des narrations co-construites en famille et participent à la sociabilité et la socialisation de l'ensemble des participant.es ainsi qu'à la construction de leur identité⁴⁰. Raconter un événement marquant de la journée, évoquer un moment précis qui a eu lieu dans le passé, ou encore élaborer un récit autour d'une situation imaginée sont quelques exemples de narrations pouvant avoir lieu autour d'un repas. Les narrations sont des lieux d'intersection entre espaces, points de vue et temporalités différents et permettent, en conséquence, d'explorer la perception de l'activité en cours ou celle rapportée, telle qu'elle émerge au cours d'une narration (Bamberg, 2004; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Georgakopoulou, 2015) et l'activité interprétative, co-construite et négociée des participant.es :

[Small stories] are short, are conversationally embedded and negotiated, and are low in tellability, linearity, temporality, and causality. However, [...] they are fine-tuned vis-à-vis their audiences, vis-à-vis master narratives or dominant discourses

³⁹ Bien qu'il s'agisse d'une hypothèse encore à valider par des données plus abondantes, il me paraît intéressant de la vérifier avec une approche quantitative visant à évaluer l'interaction entre la variable genre et la variable situation socioprofessionnelle dans l'attribution des rôles narratifs à table.

⁴⁰ Ici, par « construction de l'identité », je me réfère aux travaux de Schiffrin (1996), qui analyse les phénomènes d'alignement comme des dispositifs d'affichage d'une ou plusieurs identités.

(and even can be instances of countering narratives), and they incorporate multiple moral stances, which reflect the real-time testing-out and experimenting with identity projections by the participants (Moissinac, 2007, p. 230).

Le paradigme des *small stories* pose un cadre d'analyse qui situe la narration dans sa dimension interactionnelle, voire conversationnelle et dialogique *in primis* et non pas dans sa dimension structurelle, contrairement aux travaux « traditionnels » sur la narration, considérée comme telle s'il s'agissait d'un récit oral monologique (Labov & Waletzky, 1967). Ainsi, les approches interactionnelles (Goodwin, 1984; Jefferson, 1978; Ochs & Capps, 2002) ont contribué à décloisonner la définition de ce qu'est la narration permettant de mieux saisir l'aspect protéiforme de cette pratique construite individuellement et aussi co-construite collectivement (pour une contextualisation historique des travaux sur la narration, voir De Fina & Georgakopoulou, 2011). Ses dimensions interactionnelle et collaborative donnent à la narration ses spécificités dont certaines sont partagées avec l'activité même de converser, tout en racontant une histoire avec autrui :

The difference between telling a story to another and telling a story *with* another is an important one. Everyday recounting of incidents, especially those that happened recently and those half-forgotten or repressed, often look like rough drafts rather than finished products. Narrators **have something to tell**, but the **details** and the **perspective are relatively inchoate**; they are still **in the middle of sorting out an experience**. [...] Under these circumstances, the activity of narrating with a family member, friend, neighbor, or perhaps a healer serves as a prosaic social arena for developing frameworks for understanding events. Narrative activity becomes a **tool for collaboratively reflecting** upon specific situations and their place in the general scheme of life. In essays of this sort, the content and direction that narrative framings take are **contingent upon the narrative input of other interlocutors**, who provide, elicit, criticize, refute, and draw inferences from facets of the unfolding account. In the exchanges, narrative becomes an **interactional achievement** and **interlocutors become co-authors** (Ochs & Capps, 2002, p. 2-3, notre soulignement).

Ainsi, si la narration est étudiée comme une manière de raconter avec autrui, elle n'est plus conçue comme un produit fini, mais un accomplissement interactionnel, conversationnel, où le sens est co-construit par les participant.es, les co-auteur.es. En outre, la narration produite peut faire cohabiter plusieurs dimensions spatiotemporelles dans un cadre partagé, en l'occurrence au sein du site *famille* de la prise des repas (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Examinée dans sa dimension processuelle, la narration, c'est-à-dire cet accomplissement individuel et collectif d'un récit, est génitrice de situations socialisantes (Gabriel, 2015; Ochs & Capps, 2002).

Pour illustrer la concomitance entre la production des rôles narratifs (*narrative roles*) établies par Ochs et Taylor (1992) et la co-construction d'une *small story*, je m'appuie sur une interaction enregistrée dans la famille E. où le père est *introducer*, puisqu'il introduit le topique et positionne la mère comme récipiendaire premier (*primary recipient*) de son récit (Ghimenton, 2022). Au cours de cette interaction, le père produit une narration autour de sa journée et la soumettant à sa conjointe pour évaluation. La journée telle qu'elle est décrite

par le père est évaluée par la mère comme étant une expérience positive (lignes 38 et 41). Le père se positionne ainsi, à la fois comme protagoniste et comme un *problematized* (le *problématisé*) et place sa conjointe comme la *problematizer* (la *problématisatrice*), c'est-à-dire l'individu qui évalue le protagoniste et son récit.

Extrait 10 : Raconter sa journée et l'évaluer ; la narration comme accomplissement interactionnel

- 1 Mère ((se lève, prend une pomme pour son enfant))
 2 Père ((se tournant vers la mère))
 3 devo migliorare su (.) draft [skills perché lei ha detto che scrivo
 4 je dois améliorer mes (.) compétences rédactionnelles car elle a dit
 5 que j'écris
 6 Enfant [mela/]
 7 [pomme/]
 8 Père perché lei ha detto che io scrivo=
 9 Car elle a dit que j'écris=
 10 Enfant =attenzione mela no (.)
 11 =attention la pomme non(.)
 12 ((se penche vers son père et pointe vers sa mère)) pende mamma
 13 Prend maman
 14 Père ((se tourne vers sa femme)) che non è un problema di di
 15 Que ce n'est pas un problème de de
 16 Mère ((répond depuis le coin cuisine)) sbrodolato un po'
 17 Souillé un peu
 18 Père no=
 19 Mère =no
 20 Père ((regarde au centre de la table)) ha detto che non è un problema
 21 d'inglese
 22 Elle a dit que ce n'est pas un
 23 problème avec l'anglais
 24 ((se tourne vers son assiette))
 25 ((met de la nourriture avec sa fourchette)) è un problema di (.)
 26 C'est un problème de(.)
 27 Te scrivi da paper accademico (.)
 28 Toi tu écris comme si c'était pour un papier académique (.)
 29 Père ((prend une bouchée))devi imparare a scrivere da policy maker
 30 Tu dois apprendre à écrire comme policy maker
 31 ((mâche)) (.)
 32 Ha detto che è una modalità diversa di scrittura
 33 Elle a dit que c'est un style d'écriture différent
 34 ((regarde son assiette, met de la nourriture dans sa fourchette))
 35 e quindi mi farà fare un corso su draft skills
 36 Et donc elle me fera faire un cours de rédaction

37 ((met une bouchée dans la bouche et se tourne vers la mère))
 38 Mère va bene
 39 C'est bien
 40 [...] passage où la mère récupère la pomme pour l'enfant et la lui donne
 41 Mère ((épluche une pomme)) e e e beh è andata alla grande A. (.) no/
 42 Eh eh eh bein ça s'est super bien passé A. (.) non/
 43 Père ((avec une bouchée dans la bouche)) dal punto di vista della
 44 du point de vue de la
 45 performance evaluation sì(.)
 46 performance evaluation oui (.)
 47
 48 ((regarde la mère)) dal punto di vista cioè io l'ho capita così
 49 Du point de vue enfin j'ai compris comme ça
 50 ((avale sa bouchée)) che loro son contenti (.) però non hanno
 51 budget
 52 Qu'ils sont contents (.) mais il n'y a pas
 53 le budget

Dans cet extrait, le récit du père est ponctué par les interventions de l'enfant (lignes 6 et 10) qui portent sur l'activité principale, à savoir la prise des repas. Ces interventions conditionnent les mouvements des participant.es, par exemple ceux de la mère qui quitte la table pour récupérer une pomme sur le comptoir, à la suite de la requête de l'enfant formulée à la ligne 6. Le noyau de la narration porte sur les compétences rédactionnelles (*draft skills*, ligne 3), indispensables pour les *policy makers* et pour le poste qu'occupe le père actuellement (ligne 29). Dans Ghimenton (2022), j'ai examiné la façon dont les deux participant.es adultes construisent une narration autour de la restitution des faits portant sur une évaluation reçue par le père de la part d'une collègue. Je limite la discussion autour des points saillants portant sur les caractéristiques linguistiques et interactionnels de l'accomplissement narratif au sein de cet extrait.

L'activité narrative dans l'extrait se caractérise par l'entrelacement de différentes voix convoquées. Le père s'engage dès la ligne 3 (et repris à la ligne 8) dans un travail de catégorisation au sein d'une narration polyphonique où il démarque son discours de celui de sa collègue dont les dires sont préfacés au début par le verbe introducteur de parole *ha detto* 'a dit'. La catégorisation de ses compétences rédactionnelles dans le discours rapporté par le père fait l'objet de deux reprises (lignes 3 et 8) puisque sa narration entre en concurrence avec l'activité à table. Après la deuxième tentative, sa conjointe propose l'attribut *sbrodolato* (ligne 16, littéralement 'un peu souillé', brouillon, à savoir, un style d'écriture qui manque d'élégance). Rejetée par le mari (ligne 18), la proposition de sa femme déclenche chez le père un changement de structure syntaxique, initiant une catégorisation par un processus d'élimination : *il problema non è X* 'le problème n'est pas X' (lignes 20-21) pour ensuite préciser la nature du problème dans une structure présentative « c'est un problème type X ».

La ligne 27 marque un tournant car on observe un glissement énonciatif où le père, en ventriloquant le discours de sa collègue, s'adresse à lui-même en utilisant le déictique « tu ». L'identification des compétences rédactionnelles requises pour un *policy maker* produit une narration polyphonique fondée d'une part sur l'expérience du père vécue le jour même et, d'autre part, sur la réinterprétation de cette expérience au cours du repas auquel participent sa femme et son enfant. L'interaction se déroule en italien avec des emprunts de l'anglais pour des termes spécifiques et liés à la profession du père. En effet, celui-ci travaille dans un milieu essentiellement anglophone, contrairement à la mère de l'enfant qui est anesthésiste dans un établissement hospitalier public parisien. C'est d'ailleurs dans son discours ainsi que dans celui de son fils qu'il y a des emprunts du français (voir exemples dans Ghimenton, 2022; Ghimenton & Costa, 2016).

Cette *small story* co-produite aboutit à un travail définitoire d'un moment vécu et perçu par le père comme étant important à partager en famille. Le couple participe à l'interprétation de ce moment, en endossant les rôles de problématisé (conjoint/père) et problématisatrice (conjointe/mère). Les espaces de socialisation sont imbriqués dans les narrations produites et mettent en exergue l'activité interprétative des participant.es quant à l'action en cours mais aussi à la réélaboration d'un fait passé. Les participant.es co-construisent, négocient et interprètent les expériences vécues selon le rôle qu'il.elles s'attribuent et ces rôles dépendent des espaces fréquentés et les cadres participatifs (collègues, père, conjoint, etc.).

L'étude de la narration comme lieu de production de socialisation est une direction de recherche que je souhaiterais approfondir dans les années à venir. Comment les pratiques narratives, dans leur sens de *small stories*, sont-elles intimement liées à la socialisation de l'individu ? Dans plusieurs travaux, nous avons montré que les narrations en famille sont des forces socialisatrices où chaque participant.e met en évidence son identité plurielle, rendus descriptibles (*accountable*) au cours des conversations à table (Ghimenton, 2022; Ghimenton & Costa, 2016; Ghimenton & Riley, 2020). Pratique polyphonique et interdiscursive (Agha, 2005; Greco, 2012), la narration est au cœur du processus de transformation du soi (Bauman, 1975) et crée des identités (Miller et al., 2011; Schiffrin, 1996). Le caractère hautement créatif de la narration donne accès à la manière dont l'activité interprétative des participant.es se déploie en interaction.

Du point de vue de chercheur.e, les pratiques narratives permettent d'entrevoir les éléments constitutifs du processus de socialisation des participant.es, à travers les éléments qu'il.elles perçoivent comme étant importants et saillants. Du point de vue de l'acteur.trice social.e, sa participation récurrente aux interactions ordinaires, telle que celle du dîner familial, constitue un moment privilégié où il est possible d'observer, à l'instar de Bamberg et Georgakopoulou (2008), comment les participant.es produisent et exploitent leurs répertoires et les *small stories* dans la construction de soi mais également dans la construction de leur *membership* au sein de leur famille (Ghimenton, 2022).

2. Quelques notes conclusives

Dans cette partie, j'ai illustré la façon dont je me suis progressivement dirigée vers les approches interactionnelles et qualitatives afin d'approfondir mon regard sur le développement pragmatique et la socialisation langagière. L'acquisition de la pragmatique implique la mobilisation des compétences grammaticales conjointement aux connaissances des usages appropriés selon les pratiques d'une communauté. L'adoption d'approches interactionnelles m'a également poussé à revoir les questions méthodologiques, tant sur le plan du recueil des données tant sur celui des analyses. Les données audio-visuelles ont donné accès à une granularité plus fine d'informations et d'enrichir en conséquence les perspectives sur la socialisation langagière. En effet, en examinant l'activité langagière en interaction, j'ai montré la façon dont une telle approche peut éclairer l'expérience langagière et de socialisation d'enfants plurilingues, ainsi que de leurs familles.

L'analyse des données interactionnelles au prisme de la participation a mis en évidence le caractère processuel de la mobilisation de ressources communicatives. La récurrence de la participation aux interactions ordinaires, par exemple un diner ou une séance de jeu, est un ingrédient nécessaire pour la socialisation de l'individu qui, à travers ses pratiques, (ré)investit les ressources langagières à sa disposition dans différentes activités en interaction avec autrui. La fluidité des pratiques où confluent des ressources plurielles pousse à interroger les frontières entre les langues en présence, surtout si on prend en considération le point de vue du sujet-parlant. Je reviendrai sur ce point dans la quatrième partie de cette synthèse lorsque j'aborde la notion de répertoire langagier.

Les analyses interactionnelles ont souligné la particularité hautement créative de la narration qui donne, justement, un aperçu de l'activité interprétative d'un moment passé, vécu mais qui se reconstruit individuellement et collectivement *a posteriori*. Ainsi, la polyphonie et l'interdiscursivité inhérente à la narration se trouvent au cœur du processus transformatif de la socialisation. Qu'il s'agisse de la narration ou de la catégorisation au cours d'une pratique narrative, les dimensions praxéologiques, pragmatiques et référentielles sont indissociables puisqu'une narration est un accomplissement interactionnel *in præsentia* (le récit accompli des actions *hic et nunc*) tout en racontant des événements passés (Miller et al., 2011). D'ailleurs, Koven (2007) montre la manière dont un même événement passé peut être raconté à différents moments selon des perspectives multiples, par exemple en endossant différents rôles (femme, conjointe, conjoint, frère etc.). Ainsi, le processus de socialisation n'est pas figé et évolue avec l'individu selon les situations dans lesquelles il.elle se trouve.

Nous avons vu que le processus de catégorisation, imbriqué dans les performances langagières et multimodales contribue à la définition des traits pertinents, caractéristiques du groupe, collectivement et individuellement élaborées. La co-construction des catégorisations en interaction se fait également à partir de la mobilisation de ressources hétéroglossiques et

de l'évocation de différents lieux de socialisation permettant à l'individu de raconter et élaborer, voire de créer, ses expériences socialisatrices.

Enfin, dans les pratiques à table et par l'intermédiaire de la narration vont confluer des lieux de socialisation qui influenceront à la fois la façon de raconter les lieux mais également l'activité interprétative et de (co-)construction de la narration même. Ce sont donc ces activités interactionnelles de production et de perception qui contribuent, ensemble, à la socialisation des participant.es.

Partie 3. Modélisations de la trajectoire développementale des attitudes linguistiques : la perception de la variation chez l'enfant

« À la maison, on parle français. Enfin, maman et moi. Papa fait ce qu'il peut. Dommage. J'aurais tant voulu parler le *dialetto* ! C'est pas tellement joli, c'est lourdingue et gnangnan, un peu comme le morvandiau de mon grand-père Charvin, le père de maman. Je trouve que les patois ont tous l'air de marcher dans de la glaise collante avec des gros sabots ».

Extrait de : François Cavanna. (1978). *Les ritals*, page 103.

« Je n'en suis pas fier, je n'en fais pas une doctrine, mais c'est ainsi : l'accent, quelque accent français que ce soit, et avant tout le fort accent méridional, me paraît incompatible avec la dignité intellectuelle d'une parole publique. (Inadmissible, n'est-ce pas ? Je l'avoue) Incompatible a fortiori avec la vocation d'une parole poétique : avoir entendu René Char, par exemple, lire lui-même ses aphorismes sentencieux avec un accent qui me parut à la fois comique et obscène, la trahison d'une vérité, cela n'a pas peu fait pour ruiner une admiration de jeunesse ».

Extrait de : Jacques Derrida. (1996). *Le monolinguisme de l'autre*, page 78.

Un dialecte, ou comme le nomme Cavanna *dialetto*, un accent, ou encore un « fort accent méridional » comme le désigne Derrida, sont des exemples de zones de variation de la langue, susceptibles de faire l'objet d'une catégorisation, d'une évaluation et, en conséquence, de faire émerger des préférences. Cette catégorisation peut s'accompagner d'une attitude positive ou négative vis-à-vis de l'objet en question (en l'occurrence un usage linguistique). Pour Cavanna, le *dialetto* n'est pas « tellement joli », mais fait tout de même l'objet d'une convoitise, car l'écrivain aurait voulu l'apprendre. Pour Derrida, l'accent méridional est « incompatible avec la dignité intellectuelle d'une parole publique », suggérant que les compétences de ses locuteur.trices sont évaluées à partir de leur accent. Plus de vingt ans après les propos dévalorisants de Derrida sur « l'accent méridional », le jeudi 26 novembre 2020, une proposition de loi sur la discrimination par l'accent est votée à l'Assemblée nationale⁴¹ en France. On ne peut que se réjouir de cette avancée par rapport à l'identification d'une forme de discrimination fondée sur l'accent, susceptible désormais de devenir une affaire de justice. Une position plus sceptique pourrait toutefois interroger l'efficacité de cette mesure comme facteur dissuasif pour ce type de discrimination (voir Sharma et al., 2022 qui montrent la robustesse de l'accent comme source de catégorisation

⁴¹ En France, une discrimination à partir d'un accent, telle que celle exprimée par Derrida fait désormais l'objet de trois ans d'emprisonnement et d'une amende de 45 000 euros, voir la Proposition de loi n° 2473 visant à promouvoir la France des accents.

et de discrimination dans le contexte britannique)⁴². Certains travaux montrent que les attitudes semblent faire preuve d'une certaine ténacité (Albarracín & Shavitt, 2018; Crano & Prislín, 2008), tandis que d'autres proposent que les attitudes aient une nature plus dynamique (Dragojević & Giles, 2014). Un premier pas a effectivement été franchi rendant visible le mépris pour de telles dérives discriminatoires.

Les travaux présentés dans cette partie se situent dans les approches sociocognitives de la catégorisation, alliant les méthodes et les questions de recherche issues de la psychologie et de la cognition sociale. L'ensemble de ces recherches est le fruit d'une collaboration étroite avec Vincent Arnaud (Université de Québec à Chicoutimi, Canada) depuis mon recrutement à l'université Lumière Lyon 2 en 2016. Ayant travaillé sur l'acquisition de l'enfant en interaction, j'ai commencé à m'interroger sur les attitudes qui poussent à utiliser telle ou telle langue dans telle ou telle situation (Ghimenton, 2015b) et surtout sur l'impact que ces attitudes pouvaient avoir sur les pratiques langagières (Ghimenton & Depau, 2016). Pour des raisons pratiques d'accès au terrain, je me suis intéressée aux attitudes vis-à-vis de la variation linguistique observable en France. À l'instar de Lafontaine (1986), j'utilise le mot « attitude » dans sa dimension évaluative, bien que ce choix puisse être controversé⁴³. Deux changements sont à remarquer par rapport aux deux parties précédentes : d'une part, les travaux présentés portent sur la perception et non sur la production et, d'autre part, les données ont été récoltées principalement via la mise en place de protocoles expérimentaux et non pas à partir de situations écologiques. Cependant, j'inscris ces recherches dans le versant perceptif du processus de socialisation, puisque la perception des valeurs sociales des variantes linguistiques est intrinsèque au développement de la compétence communicative. En effet, dans sa réflexion sur la compétence communicative, Hymes (1972, p. 277-278) précise qu'elle ne se réduit pas à la prise de parole, mais elle y inclut les attitudes linguistiques ainsi que les normes socioculturelles sous-tendant la production et la réception :

[A child] acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others. This competence, moreover, is integral with attitudes, values, and motivations concerning language, its features and uses, and integral with competence for, and attitudes toward, the interrelation of language, with the other codes of communicative conduct.

Ici, Hymes contextualise l'acquisition langagière (donc l'acquisition des structures de la langue) dans sa réalité sociale (l'utilisation des connaissances grammaticales à des fins

⁴² "While British society has changed in myriad ways since Shaw's time, our research demonstrates that popular beliefs continue to treat accent as a signal of an individual's competence and capability" (Sharma et al., 2022, p. 378).

⁴³ Dans la littérature scientifique, selon les auteur.es, les termes « attitudes linguistiques », « préférences sociales » ; « jugements » ; « évaluations » sont utilisés dans le cadre d'expériences ayant les mêmes questions de recherche portant sur la perception et la catégorisation de variantes ayant des significations différentes sur le plan social.

communicatives impliquant donc une connaissance du caractère approprié ou pas d'une structure selon le contexte communicatif, interactionnel). Ainsi, la compétence communicative, qui englobe les attitudes linguistiques, est un produit du processus de socialisation (voir aussi Day, 1980). Certain.es chercheur.es rendent encore plus explicite ce lien entre le développement des attitudes et processus de socialisation :

When we talk about attitudes, we are talking about what a person has learned in the process of becoming a member of a family, a member of a group, and of society that makes him react to his social world in a consistent and characteristic way (Sherif, 1967, p. 2).

Bien que le débat nature/culture persiste également sur l'émergence des attitudes (voir les termes du débat dans Garrett, 2010), je me positionne du côté des chercheur.es qui conçoivent ces dernières comme inhérentes au processus de socialisation. Je suis consciente que certain.es ne prônent pas ce choix⁴⁴, mais si l'on admet que la socialisation ne soit pas une entité stable non plus puisqu'elle est évolutive et processuelle, les attitudes partagent alors ces mêmes caractéristiques. Cela n'est pas incompatible avec le constat que certaines attitudes sont plus tenaces que d'autres (ayant une apparence stable) mais, comme il sera illustré plus loin, elles ont un caractère irréductiblement processuel. Dans cette partie, je présente un volet plus récent de mes recherches, où je m'interroge sur la façon dont de jeunes locuteur.trices (de 5 ans à 11 ans) développent des préférences pour la variante normée (la variante de prestige) plutôt que pour la variante non normée, même dans les cas où celle-ci est la variante habituellement utilisée (ex. Cremona & Bates, 1977; Lafontaine, 1986).

Je débute cette partie en évoquant les fondements théoriques sur les attitudes linguistiques. Ensuite, je me concentre plus précisément sur les attitudes dans les perspectives socio-psychologiques en précisant les approches méthodologiques ainsi que les résultats issus de recherches sur les attitudes vis-à-vis de la variation linguistique. La dernière section présente plus précisément les projets, les encadrements de recherches ainsi que les travaux que j'ai menés récemment sur le développement des attitudes de l'enfance à l'adolescence.

1. Attitudes linguistiques : un objet d'étude transdisciplinaire et un concept difficile à définir

Si les attitudes au sens large peuvent être définies comme « une tendance psychologique dans l'évaluation d'une entité particulière avec un certain degré de préférence ou de

⁴⁴ Pour une vue d'ensemble des différents termes du débat, voir Garrett, Coupland et Williams (2003).

désapprobation » (Eagly & Chaiken, 1998, p. 1)⁴⁵, les attitudes linguistiques seraient des expressions évaluatives vers des entités linguistiques. La multidimensionnalité des attitudes linguistiques (Albarracín & Shavitt, 2018; Garrett et al., 2003; Soukup, 2012) a contribué à en faire un objet de recherche transdisciplinaire, suscitant un grand nombre de questionnements ayant trait à la sociologie, la sociolinguistique et à la psychologie sociale :

Despite attitudes being one of the most distinctive and indispensable concepts in social psychology [...] and, indeed, a pivotal concept in sociolinguistics [...] defining the concept is by no means straightforward. Researchers have offered a number of definitions (Garrett et al., 2003, p. 2).

Les toutes premières études sur les attitudes datent de la fin des années dix-neuf-cent-vingt et début des années dix-neuf-cent-trente avec les travaux de Thurstone (1928, 1931) qui portent tout particulièrement sur les attitudes d'une perspective psycho-sociale. S'interrogeant sur la manière de mesurer le degré de l'affect, Thurstone insiste sur la dimension émotive sous-tendant les attitudes. C'est une des premières contributions axées sur la nature des attitudes ainsi que sur les aspects méthodologiques pouvant interférer avec les réponses obtenues (telle que la façon de poser les questions élicitant une expression d'attitude).⁴⁶

Le langage offre une palette très vaste de zones de variation, susceptibles de faire l'objet d'une attitude particulière. Très tôt dans le développement de l'enfant, le langage est à l'origine de préférences sociales, donnant lieu également à des catégorisations de ses utilisatrices selon différents critères (par exemple, niveau de compétence, affiliation, langue parlée) :

Language [...] is special and maybe even more important than other cues because [...] it guides early social preferences and it is both a marker for affiliation and for knowledgeability as it is shared between people of a same community and it vehicles a multitude of new information. (Esseily et al., 2016, p. 4).

Le langage « fournit le matériel » pour caractériser quelqu'un ou quelque chose, pour ensuite élaborer des catégories, permettant de grouper les locuteurs selon différents critères (Tajfel & Turner, 1979). Ces groupements sont corollaires à des différences de pouvoir préexistant socialement entre les groupes sur la base de pratiques langagières divergentes (Gadet, 2003b). En conséquence, voient le jour des attitudes à l'égard de cette variation linguistique (Bouchard Ryan et al., 1982). Cependant, le langage ne serait nullement un indice ou marqueur distinctif sans qu'un individu n'en construise une représentation du phénomène en question. Cette représentation « ne constitue pas un simple reflet du comportement linguistique, mais une construction, plus ou moins autonome, plus ou moins indépendante, selon les cas, de la réalité observée » (Lafontaine, 1986, p. 14). À titre d'exemple, dans un entretien informel sur les stimuli proposés dans le cadre d'un de mes projets sur l'acquisition des normes sociales sous-tendant les attitudes linguistiques, une fillette de CE2 déclare que

⁴⁵ Traduit de l'anglais: "A psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor".

⁴⁶ On doit toutefois à Jung (1923), le premier usage du mot « attitude » au sein d'un écrit scientifique.

certaines stimuli étaient des « trucs pas très euh, qui ne voulait dire euh c'était pas du français » (Projet MAtti⁴⁷/Ghimenton_Corpus-Bonhomme/Perrot). Ainsi, la fillette en question a une représentation de ce qu'est « français » et de ce qui n'entre pas dans cette « catégorie de langue ». Cette représentation a sans doute guidé ses préférences lorsque l'élève de primaire devait choisir entre deux réalisations de français, l'une étant normée (norme légitime) et l'autre non-normée. Les représentations et les attitudes linguistiques sont donc influencées par la norme légitime⁴⁸. Remarquons également que puisque les représentations et les attitudes linguistiques sont interdépendantes, elles ne sont pas seulement attribuables à l'individu, mais elles le sont également au collectif :

À côté de ces représentations, et très souvent en liaison avec celles-ci, se développent des attitudes linguistiques. Les locuteurs émettent des jugements sur les variétés linguistiques, y associent différentes valeurs, les hiérarchisent. Tel accent est vu comme grossier ou vulgaire, tel autre comme pittoresque, tel enfin comme un signe de raffinement et de culture. Certains, en matière linguistique, ont une attitude plutôt normative, voire puriste, d'autres une attitude plus tolérante. [...] De tels jugements, même s'ils s'appuient sur des arguments esthétiques [...] sont avant tout des jugements sociaux. Si telle variété, tel accent, sont jugés vulgaires, c'est surtout en référence à l'identité sociale des locuteurs qui utilisent en priorité cette variété (Lafontaine, 1986, p. 15)

La norme légitime émerge à travers le processus de standardisation d'une langue (Milroy & Milroy, 1985) et ce processus impacte les attitudes vis-à-vis des productions standard ou non (Bouchard Ryan et al., 1982; Garrett, 2010). D'ailleurs, ce processus exerce des pressions contraignant la variation linguistique et peut présenter une tendance vers l'uniformisation (Milroy, 2001). La norme, généralement soutenue par les idéologies de « l'élite » (politique, médiatique, sociale...) et parfois d'un état-nation, représente les usages perçus comme plus prestigieux (Bouchard Ryan et al., 1982; Bourdieu, 1979, 2019; Labov, 1972, 2001; Passeron & Bourdieu, 1970). C'est pour cette raison qu'on peut retrouver chez un.e locuteur.trice des préférences envers des usages dits « de prestige » bien qu'ils ne soient pas ceux utilisés par ce.tte même locuteur.trice dans son contexte de socialisation quotidienne (Cremona & Bates, 1977; Lafontaine, 1986).

1.1 Stéréotypie et catégorisation : deux processus cognitifs impliqués dans la formation des attitudes

Le mot *stéréotype* apparaît pour la première fois sous la plume de Lippman (1922) qui le définit comme l'image mentale qu'un individu se forme d'une personne, en la situant au sein

⁴⁷ Projet *Establishing the milestones of children's attitudes towards language variation (MAtti)*, financé en 2020 par le labex ASLAN.

⁴⁸ J'utilise « influence » et « norme légitime » avec un sens bourdieusien, en termes d'« imposition de la reconnaissance de la culture dominante comme culture légitime » (Passeron & Bourdieu, 1970, p. 57)

d'un groupe social. Dans cette première définition, il est possible d'apprécier la relation d'interdépendance entre le stéréotype qui relie la personne à un groupe.

Social categorization occurs when rather than thinking about another person as a unique individual, we instead think of the person as a member of a group of people, for instance, on the basis of their physical characteristics [...] or other types of categories (Stangor, 2000, p. 2).

Aux stéréotypes qui relient l'individu à un groupe s'ajoute le processus de catégorisation sociale. Si les stéréotypes sont des perceptions générales (et généralisantes) qui créent un horizon d'attentes et influencent, en conséquence, le comportement d'un individu vis-à-vis d'un autre individu (Fiske, 1993; Hamilton, 1981; Stangor, 2000), il va de soi que le processus de catégorisation sociale est nécessairement réducteur, puisque la catégorisation du groupe ne peut pas inclure tous les traits spécifiques des individus qui le composent, et aboutit alors aux stéréotypes :

Social categorisation tends to exaggerate similarities among members within a social group and differences between groups, and thus provide a basis for stereotyping (Garrett, 2010, p. 32).

Les stéréotypes sont stockés en mémoire sous forme de représentations cognitives et contiennent des liens entre une catégorie sociale (par exemple, « skinhead ») et les traits qui y sont associés (par exemple, « agressif », « orientations politiques d'extrême droite », etc.) (Taylor & Crocker, 1981). Un stéréotype est activé automatiquement lorsque les traits renvoyant à une catégorie particulière sont identifiés (Bargh, 1994; Dragojevic & Giles, 2014; Purnell et al., 1999). Ainsi, le processus de catégorisation passe d'abord par un processus d'identification et ensuite d'indexation (je vais y revenir) liant l'individu à un groupe (Dragojevic & Giles, 2014).

D'un point de vue linguistique, les individus infèrent le groupe d'appartenance du locuteur en question à partir d'une sélection de traits saillants et stéréotypiques (par exemple, l'accent, ou encore les choix lexicaux et syntaxiques). Autrement dit, les attitudes linguistiques résultent du processus de caractérisation et catégorisation sociale (Dragojevic et al., 2018; Dragojevic & Giles, 2014), et se fondent sur les stéréotypes stockés en mémoire. Dans les recherches laboviennes sur la variation et le changement linguistique, la notion de conscience est cruciale à la fois en production et en réception, notamment dans la formation de catégorisations à partir d'un input linguistique (Labov, 1994, 2001). Kristiansen (2011, p. 268, *notre soulignement*) synthétise ce point dans l'approche labovienne ainsi :

In fact, the notion of consciousness is of crucial importance not only when the search for "subjective correlates" is on the agenda. [...] **Reference to the consciousness dimension makes up the fundamental basis – for the classification of linguistic variables into stereotypes, markers, and indicators**, – for the style analyses in terms of careful versus casual speech, – and, more implicitly, for the discussion of language ideology in terms of overt versus covert norms and values.

La question de la conscience linguistique pose un certain nombre de défis au chercheur.e qui s'intéresse aux évaluations établies par les locuteurs.trices non spécialistes (Niedzielski & Preston, 2003; Preston, 1993), en particulier si ces dernier.eres sont des enfants ou

adolescent.es. En effet, puisque les connaissances métalinguistiques sont tardives (Gombert, 1990), il se peut que les attitudes chez l'enfant ne soient pas guidées par des connaissances sociales explicites sur l'usage de la langue.

Si les attitudes sont directement liées au processus de socialisation langagière, elles sont susceptibles d'influencer la façon dont les participant.es interagissent, en leur permettant d'anticiper la « recevabilité »⁴⁹ de leurs choix linguistiques (Garrett, 2010; Garrett et al., 2003). Elles trouvent donc toute leur pertinence dans le contexte d'interaction, et mettent en exergue d'une part les compétences communicatives des participant.es (Hymes, 1972) et, d'autre part, les normes partagées entre membres d'une communauté linguistique (*speech community*) :

The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms. [...] In fact, it seems plausible to define a speech community as a group of speakers who share a set of social attitudes towards language (Labov, 1972, p. 248).

Les attitudes linguistiques sont pertinentes pour fédérer les membres d'un groupe et peuvent également contribuer aux formes de préjugés et de discriminations (Fiske, 1993, p. 623; Gadet, 2007) entre membres de groupes différents (Tajfel, 1978; Tajfel & Turner, 1979).

1.2 Indexicalité

La notion d'indexicalité a été utilisée au sein de plusieurs disciplines des sciences humaines et sociales (Greco, 2021). Les recherches en linguistique ont traité cette notion de différentes manières selon la proximité ou non avec d'autres disciplines annexes, telles que la sociologie et l'anthropologie, mais aussi la sociolinguistique et la psychologie sociale. L'idée fondatrice et fédératrice de l'ensemble de ces travaux est la relation essentielle qu'entretient un symbole et le contexte où il est produit afin de pouvoir accéder à sa signification (Bar-Hillel, 1954; Hanks, 1999). Les travaux linguistiques sur la déixis ont porté sur les symboles linguistiques, les déictiques, dont la référence se trouve au sein de la situation d'énonciation (voir Greco, 2021; Jaffe, 2013, pour une contextualisation des différentes perspectives)⁵⁰. Malgré la richesse des travaux sur l'indexicalité, je restreins la discussion ici aux éléments les plus pertinents à mes recherches convoquées dans cette partie. Je ne m'attarde donc pas sur la problématisation à orientation ethnométhodologique de l'indexicalité pour l'analyse interactionnelle, voire conversationnelle (voir par exemple Mondada, 2002, 2012). Ainsi, je me centre sur l'indexicalité telle qu'elle se manifeste dans le domaine social, où certains éléments à caractère linguistique (choix de langue, usages phonétiques, lexicaux..., registre,

⁴⁹ On pourrait très bien rapprocher le mot « recevabilité » du mot *appropriateness* (Ninio & Snow, 1996), abordé dans la deuxième partie de ce travail.

⁵⁰ Des travaux en linguistique sur l'acquisition du langage explorent, par le biais d'approches multimodales, la déixis spatiale dans les narrations produites par des enfants, âgés entre 18 mois et 10 ans (Colletta, 2017).

etc.) indexent certaines catégories et identités (Jaffe, 2013, p. 216). Le lien entre l'élément linguistique et la catégorie indexée dépend d'une réalité à différents niveaux (local, régional, national, etc.) et s'inscrit dans un contexte socioculturel précis (J. Blommaert, 2011; Jaffe, 2013) :

Thus, we know that the strategic deployment of accents has important discursive effects – indexical effects that signal identities and speaker positions, for instance (J. Blommaert, 2011, p. 217).

Cependant, dans leurs travaux sociolinguistiques sur l'indexicalité dans le contexte social de Pittsburgh (États-Unis), Johnstone & Kiesling (2008) attirent l'attention sur l'importance de la variation interindividuelle lorsqu'un.e chercheur.e élabore des systèmes indexicaux au sein d'une communauté. En effet, il s'agit de mieux comprendre les niveaux d'indexicalité de la variante (indicateur, marqueur, stéréotype) pour la communauté de pratiques (Johnstone et al., 2006; Johnstone & Kiesling, 2008; Labov, 1972; Silverstein, 2003). Jaffe (2013, p. 217) précise que le.la chercheur.e se doit de déceler les relations indexicales spécifiques au contexte :

Thus, one of the tasks for the analyst is to discover what indexical relations, with what contextual scope, are taken for granted or proposed in particular linguistic acts. Another kind of analysis focuses on what indexical associations between ways of speaking and social identities or types become conventionalized in a particular community of language practice.

Le choix des variables⁵¹ linguistiques est d'autant plus important lorsque le sujet interrogé.e est un enfant ou adolescent.e. Il est effectivement légitime de s'interroger si les préférences exprimées sont guidées par des connaissances explicites des valeurs sociales attribuées à l'une ou l'autre variante linguistique ou bien si elles sont le fruit d'une préférence fondée sur l'exposition quotidienne du sujet aux variables évaluées (Barbu et al., 2013; Beck, 2014; Lafontaine, 1986) sans qu'il.elle soit nécessairement conscient.e des valeurs sociales sous-tendant telle ou telle variante.

Dans le contexte francophone, des sociolinguistes se sont intéressé.es aux valeurs indexicales associées à certaines variables linguistiques. Par exemple, l'adoption de certaines variables phonologiques (comme les réalisations palatales de /t/ et /d/ devant une voyelle fermée antérieure) pourrait renvoyer à des usages associés aux « parler jeunes », éventuellement catégorisés comme un parler d'un individu d'origine populaire ou « des cités » (Candea & Trimaille, 2015; Fagyal, 2010; Laks, 1983; Paternostro, 2016). Une variable linguistique (ex. réalisation d'une consonne palatale au lieu d'une alvéodentale) indexerait un trait non linguistique catégorisant ainsi le.la locuteur.trice. Autrement dit, un individu (l'évaluateur.trice) associerait un attribut non linguistique (origine sociale/régionale, genre, mais aussi popularité, intelligence, sympathie ou encore propriétés esthétiques) à un élément linguistique (Giles, 1970; Lambert et al., 1960, 1966; Ochs, 1990).

⁵¹ Une variable linguistique est une zone de variation dans la langue et elle peut se réaliser sous la forme de différentes variantes.

Bien que l'étude de l'indexicalité ait reçu beaucoup d'attention de la part de sociolinguistes (voir synthèse dans Eckert, 2008) et de plusieurs anthropologues ou sémioticien.es (Ochs, 1990; Silverstein, 2003), relativement peu d'études ont interrogé les bases développementales de l'indexicalité et l'émergence des attitudes linguistiques chez l'enfant monolingue et bilingue en combinant des protocoles expérimentaux et des approches qualitatives (voir toutefois Beck, 2014, pour une étude approfondie sur la perception des accents régionaux chez l'enfant anglophone âgé de 5 et 7 ans).

1.3 Idéologies, prestige et pouvoir

Les attitudes découlent d'une interprétation subjective des réalisations linguistiques variables à l'échelle de l'individu et du groupe, dont le contenu référentiel est toutefois le même (Labov, 1972) :

In the language attitude field, then language varieties and styles can trigger beliefs about a speaker and their social group membership often influenced by language ideologies, leading to stereotypic assumptions about shared characteristics of those group members. [...] [Language attitudes] also serve a social explanatory function, meaning that they create and maintain group ideologies that justify and defend relations between groups, and how members of outgroups should be evaluated and treated (Garrett et al., 2003, p. 33).

Les attitudes fondées sur la langue sont donc tributaires des idéologies d'un groupe social à l'égard d'un autre et reflètent la perception du langage et du discours au profit d'un groupe social :

Language ideologies represent the perception of language and discourse that is constructed in the interest of a specific social or cultural group. A member's notions of what is 'true', 'morally good', or 'aesthetically pleasing' about language and discourse are grounded in social experience and often demonstrably tied to political-economic interests. (Kroskrity, 2010, p. 195).

Le 2 juin 1982 au Collège de France, Bourdieu soulignait la prégnance du contexte sociopolitique sur la perception de l'individu catégorisé et de la personne « catégorisante », et propose une vision, qu'on pourrait qualifier comme gestaltiste, de la catégorisation qui produit nécessairement une division :

[...] il n'y a pas de vision qui ne soit division : dès que je pose une classe, je pose une classe complémentaire ; si je pose une forme, je pose un fond (Bourdieu, 2019, p. 132).

Ainsi, selon le sociologue, « on peut changer l'être en changeant l'être perçu » (2019, p. 131), suggérant que les idéologies (en ce qui nous concerne, linguistiques) sont nécessairement dynamiques, situées dans la réalité perçue par l'individu au sein de son contexte social.

Étroitement liée à la formation des idéologies est la notion de prestige qui se manifesterait principalement sous deux axes (Labov, 1966; Trudgill, 1972) : le prestige *overt* et le prestige *covert*. Le prestige *overt* reflète la norme explicite, socialement admise, voire

renforcée par le discours institutionnel et officiel qui produit des pressions sur les locuteur.trices :

La qualité linguistique égale des variétés et des normes objectives n'empêche pas que tous les membres d'une communauté linguistique se voient imposer, notamment par le canal de l'école, une même variété, dite légitime, qui réduit les autres variétés au rang d'écarts, d'erreurs, de régionalismes ou de « non-langue », pas français (Lafontaine, 1986, p. 17).

Le prestige *overt* est toutefois concurrencé par le prestige *covert*, qui renvoie à un prestige latent d'une norme propre à un groupe. Autrement dit, une variété linguistique non normée se verra attribuer un autre type de prestige, qui indexe des traits de la personnalité du/de la locuteur.trice, par exemple sa loyauté et sa solidarité envers son groupe d'appartenance. Dans sa recherche à Norwich, Trudgill (1972, p. 184) remarque que certain.es informateur.trices considéraient, de prime abord, de ne pas parler de manière appropriée et avaient un discours dépréciatif de leurs propres pratiques. Cependant, après quelques questions visant à éliciter le raisonnement fondant ces discours, il est apparu que ces pratiques non normées ou déviantes par rapport à la norme explicite et ouvertement valorisée recelaient d'autres sentiments, appartenant à la sphère intime, familiale, autrement dit, d'un groupe d'appartenance plus restreint⁵². Cette double tension, entre prestige *overt* et *covert*, permet de maintenir les variétés vernaculaires, considérées moins prestigieuses, en évitant un nivellement dialectal où tout usage déviant à la norme explicite serait préempté (Milroy & Milroy, 1997).

2. Positionnement de mes projets de recherche et travaux sur l'acquisition des attitudes linguistiques

Depuis les années 60, une quantité remarquable de recherches a porté sur les attitudes en général ainsi que les attitudes linguistiques plus particulièrement permettant d'appréhender ce concept de plusieurs points de vue à travers différents protocoles méthodologiques, dont la technique du locuteur.trice masqué.e (*matched guise*) est sans doute la plus représentative (Interalia Anisfeld & Lambert, 1964; Bouchard Ryan & Giles, 1982; Buson et al., 2014; Byers-Heinlein et al., 2017; De Vogelaer & Toye, 2017; Ghimenton & Arnaud, 2019a, 2019c, 2019b; Giles, 1970, 1973; Giles, Hewstone, et al., 1983; Kaiser & Kasberger, 2021; Lambert et al., 1960, 1966; Sharma et al., 2022; Souza et al., 2013, 2013; Zenner et al., 2021). Cette technique a été utilisée pour différentes finalités, en ce qui concerne mes travaux : 1) pour explorer le sens normatif des enfants en leur demandant leurs préférences (attitudes vis-à-vis de la variation entre une production normée ou non-normée) ou 2) pour explorer les

⁵² [M]any informants who initially stated that they did not speak properly, and would like to do so, admitted, if pressed, that they perhaps would not *really* like to, and that they would almost certainly be considered foolish, arrogant or disloyal by their friends and family if they did. This is our first piece of evidence (Trudgill, 1972, p. 184) .

catégorisations des locuteur.trices, effectuées par les enfants sur la base de leurs productions normées et non-normées (*speaker evaluation design*).

Dans cette section, j'inscris plus précisément mes travaux dans les perspectives psychosociales. Le but général de ces recherches est d'arriver à dessiner une trajectoire développementale des attitudes vers la variation linguistique au sein d'un même système linguistique chez les enfants bilingues et monolingues. Il s'agit des attitudes envers la variation du français, la L1 des monolingues et des bilingues (tou.tes sont bilingues langue première).

La trajectoire de l'acquisition des attitudes linguistiques chez l'enfant ne fait pas réellement consensus. Dès sa naissance, l'enfant manifeste des préférences vers un input linguistique qui lui est familier, que ce soit le timbre de la voix de sa mère ou la langue utilisée dans son environnement langagier (voir Kinzler et al., 2007 pour un aperçu). Cependant, ces préférences ne seraient pas guidées par une conscience des valeurs socio-indexicales de la variation. C'est précisément ici que les travaux en psycholinguistique développementale présentent des résultats quelque peu divergents (McCullough et al., 2019). Si d'un côté les enfants (entre 4 et 5 ans) sont incapables de nommer explicitement et discerner deux accents régionaux, ils seraient néanmoins capables de distinguer entre deux accents dont l'un était natif et l'autre leur était étranger (Girard et al., 2008; Wagner et al., 2014). Certain.es chercheur.es émettent ainsi l'hypothèse d'une représentation enfantine « graduée » de la variation dialectale, compte tenu de la proximité des formes évaluées (Wagner et al., 2013). Cette capacité suggère néanmoins que l'enfant perçoit, même si ce n'est que partiellement, la variation socio-indexicale produite dans le discours autour de lui (McCullough et al., 2019). Ces résultats sont corroborés par Kinzler et DeJesus (2013b) qui comparent les perceptions des accents du nord et du sud chez des enfants anglophones monolingues américains (âgés de 5 à 6 ans et de 9 à 10 ans). Seuls les enfants plus âgés de leur échantillon (9 ans) alignent leurs préférences sur celles des adultes (voir Niedzielski & Preston, 2003; Preston, 1993 pour les préférences des adultes) alors que les enfants plus jeunes préfèrent leur propre accent par rapport à celui d'une autre zone géographique. Par ailleurs, les enfants évaluaient différemment les accents septentrionaux, les associant à des locuteur.trices cultivé.es comparés aux variétés méridionales associées à des locuteur.trices moins éduqué.es, néanmoins sympathiques. À partir de cette étude, on ne sait que très peu sur le patron développemental de ces perceptions entre 5 et 9 ans, d'autant plus que d'autres travaux suggèrent que les capacités à discriminer entre différentes variantes dialectales se stabiliseraient entre l'âge de 8 et 9 ans (Kaiser & Kasberger, 2018). Cependant, Beck (2014) constate que cette capacité se manifeste plus précocement, puisque les enfants entre 5 et 7 ans de son échantillon exploitent des indices socio-indexicaux pour identifier si le.la locuteur.trice produit un dialecte local ou pas, et émettent des évaluations sur celui.celle-ci à partir des dialectes dont ils sont familiers.

Ces résultats contredisent ceux obtenus dans d'autres études indiquant qu'à l'âge de 3 ans, certains enfants distinguent des variantes linguistiques et expriment une préférence vis-à-vis des réalisations perçues comme étant socialement plus prestigieuses (Day, 1980;

Rosenthal, 1974). Ainsi, Rosenthal (1974) suggère que la conscience sociale des enfants se modèle entre 3 et 5 ans, car c'est à ce moment-là que les enfants expriment une préférence pour la norme (dans ce cas, l'anglais américain dit *mainstream*) par rapport au *Black English* (selon le terme employé par Rosenthal). Kinzler, Shutts & Spelke (2012) suggèrent, pour leur part, que cette émergence précoce de la conscience sociale serait due à un contexte sociolinguistique bidialectal et bilingue qui pourrait activer le développement de patrons préférentiels analogues à ceux de l'adulte plus précocement que dans des contextes monolingues. Elles se sont interrogées sur les attitudes linguistiques exprimées par des enfants Xhosa, dans le contexte multilingue sudafricain. Elles ont constaté que les enfants sud-africains xhosa (âgés de 5 à 11 ans) préféraient le xhosa, la langue locale, comparé au français, une langue étrangère. Cependant, ces mêmes enfants lorsqu'il.elles devaient choisir entre le xhosa et l'anglais⁵³ ont exprimé des préférences pour l'anglais au détriment du xhosa, leur langue première. Les enfants de cet échantillon seraient sensibles au prestige et au pouvoir exercés par la langue de colonisation sur le multilinguisme local. À partir des préférences sociales de 77 enfants issu.es du contexte bidialectal hongrois, Fehér (2020) corrobore les résultats de cette étude en montrant que dès l'âge de 6 ans, l'enfant dans ce contexte préfère les variétés prestigieuses et exprime des jugements reflétant des compétences métapragmatiques.

Dans le contexte britannique, Giles et al. (1983) ont examiné les attitudes linguistiques des enfants âgé.es entre 7 et 10 ans envers l'anglais produit avec un accent standard (*Received Pronunciation*) et l'anglais produit avec un accent gallois. Bien qu'il.elles trouvent la variété galloise 'étrange/bizarre' (*funny = strange*), dès l'âge de 10 ans, les enfants préfèrent la variété standard de l'anglais. Dans une situation sociolinguistique différente, mais avec des résultats similaires, Cremona & Bates (1977) ont comparé les préférences des enfants (de 6 à 10 ans) pour l'italien, la variété de prestige, par rapport au dialecte local. Alors que les enfants de 6 ans de cette étude ne manifestaient pas de préférences particulières pour l'italien ou le dialecte local, les enfants de 8 ans exprimaient une nette préférence pour l'italien (taux de préférence de 100%).

Le travail pionnier de Lafontaine (1986) dans le contexte belge défriche le terrain pour d'autres études sur les attitudes en particulier dans le milieu francophone. Fédérant les approches de la sociolinguistique variationniste et de la psychologie sociale, la chercheuse entreprend une enquête sur les attitudes auprès d'élèves (âgé.es entre 8 ½ - 18 ans) et leurs enseignant.es. Le caractère particulièrement novateur repose sur le protocole qui combine différentes variables (phonologiques, morphophonologiques, lexicales et syntaxiques) ainsi que la soumission de ce protocole chez l'enfant/adolescent.e et ses enseignant.es. Avant cette étude, les travaux sur les locuteur.trices plus jeunes étaient rares.

Barbu et al. (2013) comparent la production et l'évaluation de la réalisation correcte ou erronée de la liaison obligatoire ainsi que la réalisation ou pas de la liaison facultative

⁵³ Dans ce contexte de socialisation, les enfants ont dû choisir entre des locuteur.trices de leur langue première et des locuteurs de leur L2.

auprès d'une cohorte d'enfants âgé.es entre 2 et 6 ans. Les préférences pour la réalisation correcte de la liaison obligatoire apparaissent dès que l'enfant a 3 ans. Cependant, les préférences pour la réalisation des liaisons facultatives ne se manifestent significativement que vers l'âge de 5-6 ans et seulement chez les enfants issus de milieux favorisés. Les auteur.es expliquent ce résultat différent selon le type de liaison (obligatoire *versus* facultative) par le taux d'exposition et donc d'expérience que l'enfant peut cumuler. Les liaisons obligatoires ayant un taux de réalisation à 100% avant l'adolescence, tous milieux sociaux confondus, sont quantitativement plus importantes que les liaisons facultatives (Chevrot et al., 2009). En effet, pour les liaisons facultatives – dont la production est significativement plus importante chez les enfants des milieux plus aisés que chez ceux.celles issu.es d'un milieu plus modeste – ce sont les enfants des milieux favorisés qui manifestent des préférences vis-à-vis la variante normée plus précocement que les enfants de milieux plus modestes. Comme le précisent les auteur.es, ce résultat laisse supposer que ces mêmes enfants bénéficient d'un input où les liaisons facultatives sont quantitativement plus importantes comparé à d'autres milieux. Cette explication converge avec celle de Beck (2014) qui s'appuie sur la théorie des exemplaires pour expliquer le développement des attitudes vis-à-vis de certains accents plutôt que d'autres⁵⁴.

L'ensemble des résultats restent contrastants, et parfois contradictoires. Il se peut que ces divergences soient dues à la variation des protocoles méthodologiques et aux variables testées et contrôlées pour appréhender l'acquisition des attitudes linguistiques. Les conditions de l'enquête, en particulier pour un objet d'études de ce type, pourraient également contribuer à la vision fragmentaire que produit l'ensemble de ces résultats :

Au-delà des variations que peuvent produire les différences entre les contextes évoqués, il ne faut pas négliger [...] l'effet qu'exerce la situation d'enquête elle-même sur les normes subjectives exprimées. Dans notre recherche, le fait d'avoir interrogé les sujets à l'école retentit sans doute sur la nature des réponses. Le sexe, l'âge, la façon de s'exprimer des enquêteurs influencent vraisemblablement les opinions manifestées (Lafontaine, 1986, p. 134)

S'ajoute à ces éléments la spécificité de la variation sociolinguistique en question qui pourrait produire des effets sur la saillance de certaines variables dans un contexte, mais pas dans un autre (Levon & Fox, 2014). Ainsi les résultats obtenus dans les études seraient tributaires des spécificités inhérentes à chaque contexte étudié.

3. Des variables linguistiques étudiées aux facteurs influençant les attitudes linguistiques dans le contexte francophone

Puisque la variation est une propriété intrinsèque à la langue, les différentes variantes peuvent faire l'objet d'attitudes linguistiques et, en conséquence, produire des catégorisations (par

⁵⁴ On pourrait tout simplement appliquer la phénoménologie de la perception proposée Merleau-Ponty (1945) à l'acquisition des attitudes linguistiques vis-à-vis de la variation.

exemple du.de la locuteur.trice qui produit une variante particulière plutôt qu'une autre). Dans cette section, je passe brièvement en revue les variables linguistiques ainsi que les facteurs de variation documentés dans la littérature pouvant expliquer les attitudes ou préférences, pour la plupart, vers la norme de prestige.

3.1 Variables linguistiques documentées dans des recherches conduites en France

Les attitudes envers les variables phonologiques ont reçu de loin le plus d'attention dans les recherches depuis les années soixante. En France, l'accent a été mis principalement sur les jugements portés sur les réalisations régionales du français à grande échelle (par exemple, le français parlé dans le Jura par rapport à celui parlé à Toulouse ; voir Girard et al. (2008) ou entre le parisien et le français de la "Province", voir Kuiper (2005) ou encore les réalisations standard / non-standard de variables linguistiques, comme la réduction du /R/ post-consonantique (Chevrot et al., 2000; Ghimenton & Arnaud, 2019b) ou les jugements des enfants sur les liaisons facultatives (Barbu et al., 2013; Ghimenton & Arnaud, 2019a, 2019b, 2019c; Nardy, 2008). Une étude récente porte sur les attitudes des adolescent.es parisien.nes issu.es d'un milieu modeste (*working class*) envers les innovations linguistiques du « parlars jeunes » (Secova et al., 2018). Les adolescent.es interrogé.es devaient s'exprimer à la fois sur l'innovation linguistique et sur les locuteur.trices qui la produisait. Le matériel soumis à l'évaluation des adolescent.es provient d'extraits de productions enregistrées à Paris (*Multicultural London English–Multicultural Paris French corpus*)⁵⁵ 2010-2014 (www.mle-mpf.bbk.ac.uk). Les variables linguistiques étudiées sont phonétiques (ex. palatalisation), lexicales, syntaxiques, grammatico-discursives et stylistiques (ex. verlan, marqueurs discursifs tel que 'genre' ; suppression de la conjonction dans une subordonnée complétive). Comme il est possible de voir, en France, il existe peu d'études qui ont documenté différents types de variables et encore moins de travaux ont étudié la variation des préférences d'un point de vue développemental. En outre, une interrogation demeure : peut-on traiter les attitudes vers *une* variable comme étant généralisables aux attitudes vers d'autres variables au sein de contextes sociolinguistiques différents ?

3.2 Facteurs de variation : âge, sexe, catégorie socio-professionnelle, répertoire

Étroitement liées au contexte sociolinguistique, les idéologies propres à la communauté de pratiques ainsi qu'à l'individu ont un impact sur la manière dont il percevra : a) les langues étrangères par opposition à la/aux sienne(s) (ex. Byers-Heinlein et al., 2017; Souza et al., 2013) ; b) deux langues (ou plus) dans le contexte d'un pays officiellement multilingue (ex. Kinzler et al., 2012; Lambert et al., 1960) ; c) deux dialectes (sociaux) ou plus en termes de variétés différentes d'une même langue (ex. Barbu et al., 2013; Ghimenton & Arnaud, 2019b;

⁵⁵ ESRC-RES-062330006: *Multicultural London English–Multicultural Paris French*, 2010-2014 (www.mle-mpf.bbk.ac.uk).

Kinzler & DeJesus, 2013a) ; d) une langue régionale parlée aux côtés d'une langue nationale et officielle (ex. Day, 1980; Ghimenton, 2015b; Kaiser & Kasberger, 2021). L'hétérogénéité de ces situations contribue sans aucun doute à la difficulté de tracer une trajectoire développementale cohérente des attitudes linguistiques.

Un facteur faisant typiquement l'objet d'observation dans la littérature scientifique sur la production et sur la réception est la catégorie socioprofessionnelle des sujets et de leur famille (dorénavant, CSP) qui influencerait également la façon dont on perçoit la variation linguistique (ex. Barbu et al., 2013; Day, 1980; Ghimenton et al., en préparation; Lambert et al., 1966; Nardy, 2008; Secova et al., 2018). Les résultats obtenus confortent les travaux laboviens portant sur la façon dont la variation s'organise selon la stratification sociale (les individus des milieux favorisés s'alignent sur l'usage de, et la préférence pour les variantes normées contrairement aux individus issu.es de milieux plus modestes). Le niveau d'instruction des parents est en partie lié au statut socio-économique de la famille, en raison du capital symbolique et culturel (Bourdieu, 1979). Le niveau d'instruction des mères en particulier semble avoir une influence plus marquante tant sur la production (ex. Barbu et al., 2013; Hoff, 2002, 2006; Hoff et al., 2002) que sur les jugements et les attitudes (ex. Barbu et al., 2013; Kaiser & Kasberger, 2021). Cela nous conduit à aborder un autre facteur proche de celui de la CSP, le genre, qui depuis une cinquantaine d'années a été inclus dans les études variationnistes et psycholinguistiques (Barbu et al., 2014; Bouchard Ryan & Giles, 1982; C. Brown & Cichocki, 1995; Labov, 1990). Les femmes seraient les plus sensibles à la norme de prestige à la fois en production et dans des tâches d'évaluation de stimuli linguistiques. Du point de vue du genre de la voix évaluée, selon l'étude de Malcolm Preston (1963) citée dans Lafontaine (1986), les femmes et hommes ne seraient pas évalué.es de la même manière. Cependant, le travail exploratoire de Bonhomme (2021)⁵⁶ mené dans un contexte francophone montre que les évaluations des voix masculines et féminines dans son échantillon ne mettent pas en évidence des différences chez les évaluateur.trices (voir aussi Maegaard, 2005). Du point de vue du genre de l'évaluateur.trice, les résultats ne pointent pas vers la même direction : certaines études montrent un effet différentiel (C. Brown & Cichocki, 1995; Ghimenton & Arnaud, 2019a, 2019b; Lafontaine, 1986; Laur, 2008) tandis que d'autres ne retrouvent pas d'effets (De Vogelaer & Toye, 2017; Fehér, 2020; Ghimenton & Arnaud, 2019a, 2019b; Kaiser & Kasberger, 2021)⁵⁷.

Le répertoire de l'évaluateur.trice pourrait influencer la façon dont les attitudes linguistiques se forment et se manifestent en société. Comparativement aux monolingues, les bilingues auraient une plus grande aisance dans l'identification et dans la perception de la variation phonologique puisqu'il.elles sont exposé.es plus précocement à une diversité de sons plus importante que les monolingues (ex. Evans & Tomé Lourido, 2019). Qu'il s'agisse

⁵⁶ Ce travail a été réalisé sous ma direction, dans le cadre du projet MAtti.

⁵⁷ Même si j'anticipe certains résultats, je précise que mes travaux ont repéré des différences selon le genre en fonction des variables étudiées, d'où la référence à mes travaux dans les deux cas de figure (sans effet *versus* effet différentiel).

d'une situation de multilinguisme sociétal ou familial, les bilingues exprimeraient des préférences vers la variété ou langue de prestige même si celle-ci n'est pas leur une de leurs langues familiales (Genesee, 1982; Kinzler et al., 2012; Kinzler & DeJesus, 2013a; Lambert et al., 1966).

Enfin, les premières études sur les attitudes linguistiques menées dans les années 1970 ont identifié le soutien institutionnel des langues évaluées comme facteur important influençant les attitudes envers les langues de prestige. Une langue soutenue socialement et institutionnellement (par exemple, l'italien à l'école dans l'étude de Cremona et Bates par rapport à la langue régionale, locale) a un effet considérable sur les préférences des enfants par rapport aux langues locales utilisées dans le contexte de socialisation familiale (Anisfeld & Lambert, 1964; Cremona & Bates, 1977). Si une langue bénéficie d'un soutien institutionnel, elle sera légitimée aux yeux de la communauté (cf. Bourdieu, 1964).

4. Tracer la trajectoire développementale des attitudes vis-à-vis de la variation : un programme de recherche en cours

La revue de la littérature sur les attitudes linguistiques, loin d'être exhaustive, pointe vers un constat bipartite concernant le versant perceptif de la socialisation des attitudes linguistiques : d'une part, la vision fragmentaire des méthodologies utilisées pour les investiguer dans un nombre divers de contextes sociolinguistiques et, d'autre part, les résultats peu uniformes empêchant une théorie sociocognitive unifiée du développement des attitudes, en particulier chez l'enfant et l'adolescent.e. Ainsi, j'ai commencé à m'interroger sur la part que joue le matériel linguistique utilisé dans les expériences sur les attitudes, en termes de types de variables linguistiques soumises à l'évaluation (variables syntaxiques, phonologiques, lexicales etc.). Si les préférences pour le standard fluctuent selon le type de variable et que cette variation ne se manifeste pas de la même manière selon le contexte sociolinguistique où sont conduites les expériences, il se peut que l'émergence des attitudes soit due d'abord à des facteurs externes plutôt qu'à des facteurs sociocognitifs d'ordre général en premier. Si cela s'avère être le cas, les résultats obtenus dans une situation sociolinguistique ne sont pas nécessairement généralisables à d'autres situations où d'un point de vue perceptif, les données sociolinguistiques sous-tendant les différentes variantes ne sont pas perçues de la même façon. En collaboration avec Vincent Arnaud, j'ai commencé des recherches expérimentales, dont le but est de documenter l'émergence des attitudes linguistiques à l'égard de la variation chez les enfants monolingues et bilingues vivant en France métropolitaine. C'est un long cheminement qui a été entrepris, car l'objectif général du programme de recherche qui sera décliné par la suite est de construire un modèle explicatif de l'ensemble des

variables pouvant rendre compte de l'émergence des attitudes au sein d'un même contexte sociolinguistique (en France métropolitaine).

4.1 Quelques défis méthodologiques

Les représentations mentales sous-tendant les attitudes – nous l'avons vu – ne sont pas des entités stables et elles sont susceptibles de changer selon l'influence externe ou des connaissances préalables (Albarracín et al., 2005). L'un des défis qui émerge du travail axé sur la perception concerne alors le protocole méthodologique à adopter en adéquation avec la nature des attitudes. En effet, ces dernières, étant des constructions mentales, ne sont pas accessibles directement par le biais d'une observation, aussi minutieuse qu'elle soit. Indubitablement, cela a des répercussions sur la méthodologie à mettre en œuvre, notamment d'une part, sur le choix des variables à tester sur le plan expérimental et, d'autre part, sur les moyens les plus adaptés pour accéder aux attitudes linguistiques (Garrett, 2010). Les attitudes sont donc sujettes à certaines fluctuations et sont influencées par les pressions exercées par les idéologies, au niveau sociétal et individuel.

Une façon de relever ces défis méthodologiques (c'est-à-dire d'étudier des constructions mentales fluctuantes auxquelles on ne peut pas accéder directement, spécifiques à un groupe social) est de déconstruire les « attitudes » en examinant l'interconnexion de ses éléments constitutifs, c'est-à-dire le comportement (observable), les croyances et l'affect (dérivé des émotions) (Albarracín et al., 2005). Plus concrètement, les attitudes linguistiques peuvent être appréhendées de deux manières : la méthode dite « directe » et la méthode dite « indirecte » (Garrett, 2010; Garrett et al., 2003)⁵⁸. Les méthodes directes visent à éliciter un discours explicitant les attitudes ou préférences linguistiques chez la personne interrogée, permettant de mieux comprendre les informations socio-indexicales sous-tendant les attitudes linguistiques. En outre, ces méthodes donnent accès à la façon dont l'individu se positionne par rapport à la norme et, plus généralement, où il.elle se situe par rapport à ce qui est communément admis (Bonhomme, 2021; Garrett et al., 2003; Maegaard, 2005). Quant aux méthodes indirectes, les attitudes linguistiques sont appréhendées par des questions de recherche qui ne sont pas évidentes au.à la participant.e au premier abord. Ces méthodes sont particulièrement utilisées dans des situations expérimentales dont le but est de contrôler les facteurs de variation susceptibles d'influencer les réactions des répondant.es (Drager, 2018).

Pour appréhender l'émergence des attitudes linguistiques en milieu francophone, j'ai utilisé les deux méthodes. L'ensemble des protocoles expérimentaux utilisent la technique du locuteur masqué (méthode *matched guise*), qui représente une des techniques le plus fréquemment utilisées dans les recherches quantitatives portant sur les attitudes linguistiques.

⁵⁸ Pour une excellente présentation francophone des méthodes, voir Bonhomme (2021).

Cette technique a été utilisée pour les protocoles visant à examiner les préférences des enfants ainsi que pour les protocoles explorant les associations faites entre stimulus linguistique et caractéristique du.de la locuteur.trice, via le *speaker evaluation design* (ex. Kinzler & DeJesus, 2013a; Lafontaine, 1986; Lambert et al., 1960; Zahn & Hopper, 1985). La triangulation (Olsen & Holborn, 2004) des résultats obtenus par le biais de différentes méthodes de collecte et d'analyse de données permet de contourner la nature difficilement saisissable des attitudes linguistiques, malaisément observables par des moyens directs. Résultant du processus de catégorisation profondément ancré dans une dimension sociologique, les attitudes linguistiques touchent nécessairement aux questions du pouvoir symbolique inhérente aux langues (Bourdieu, 1979).

4.2 Questions de recherche et objectifs généraux : présentations des projets, encadrements et corpus

Le programme de recherche que je présente ici rassemble des travaux en cours (Ghimenton et al., en préparation), deux mémoires de Master, encadré (Bonhomme, 2021) ou co-encadré (Mouret-Courthaliac, 2022)⁵⁹, ainsi que des présentations à des conférences ou à des séminaires invités (Ghimenton & Arnaud, 2019a, 2019b, 2019c). Ces recherches ont été réalisées dans le cadre de deux projets financés par le ministère de l'Enseignement supérieur dans le cadre de l'IDEX à l'université de Lyon (1) et par Labex ASLAN (2) :

- 1) Establishing the milestones of children's attitudes towards language variation (dorénavant, MAttI) ;
- 2) Valeurs Indexicales de la VAriation et COgnition sociale : étude développementale des attitudes linguistiques Enfantsines (dorénavant, VIVACE).

Comme la revue de la littérature l'a souligné, les travaux sur les attitudes linguistiques sont particulièrement foisonnants et rendent parfois difficiles les choix méthodologiques. Les deux projets de recherche visent à apporter des éléments d'éclairage sur l'émergence des préférences pour les variétés de prestige d'une part et la façon dont l'enfant et l'adolescent tout venant et à besoins particuliers⁶⁰ utilisent des informations socio-indexicales pour catégoriser le.la locuteur.trice d'autre part. Dans le cadre de ces recherches, les informations socio-indexicales permettent de relier un trait linguistique (réalisation « normée », tel que le maintien du *ne* versus une réalisation perçue comme non-normée telle que la chute du *ne*) à un attribut non linguistique (intelligence, intégrité personnelle et sympathie).

⁵⁹ J'ai encadré ce travail avec Agnès Witko, enseignante-chercheuse de l'université Claude Bernard, Lyon 1 et membre du laboratoire Dynamique du Langage (DDL), UMR 5596.

⁶⁰ Pour une présentation de cas d'individus à besoins particuliers, voir l'introduction au numéro spécial de la revue *Babylonia* présentée par Ghimenton & Lambelet (2021).

Voici les objectifs majeurs qui ont guidé ce programme de recherche :

- a) Tracer l'émergence des préférences de l'enfant (monolingue et bilingue) à partir de variables linguistiques ;
- b) Comparer les trajectoires d'enfants monolingues et bilingues afin d'observer si la variation linguistique fait l'objet de préférences ou de catégorisations similaires ou, au contraire, contrastantes ;
- c) Modéliser le développement des catégorisations sociales des enfants sur la base d'un input linguistique ;
- d) Mieux comprendre s'il y a unicité des catégorisations chez les enfants en fonction de leur répertoire (monolingue vs bilingue) et du type de variable linguistique (syntaxique vs (morpho)phonologique).

Les recueils de données ont été réalisés chez l'enfant francophone monolingue et bilingue habitant en France métropolitaine. Dans le mémoire de Mouret-Courtiliac (2022), les sujets de l'étude étaient des adolescent.es permettant de prolonger les questions portant sur l'émergence des attitudes et préférences pour la norme légitime jusqu'à l'adolescence, à l'instar de De Vogelaer & Toye (2017). Ce travail est qualitatif, mais sera néanmoins convoqué ponctuellement dans cette partie.

Les variables sociolinguistiques étudiées sont de trois types : phonologiques, morphophonologiques et syntaxiques et ont été documentées par de nombreux travaux à la fois en sociolinguistique et en psycholinguistique. Le tableau suivant recense les variables ainsi que les facteurs de variation pris en compte dans les différentes expériences. Malgré quelques variations entre les travaux mises en évidence dans le Tableau 5, toutes les expériences comprenaient un choix binaire entre deux variantes, une normée et l'autre non normée.

Nom de variable	Variante normée	Variante non normée	Références
1 LIAISON	Liaison facultative réalisée 'Il est très ([z]) embêté' [ilɛtʁɛzɑ̃bɛtɛ]	Liaison facultative non réalisée <i>Il est très ∅ embêté</i>	(Barbu et al., 2013; Nardy, 2008)
2 NE	Réalisation de la particule adverbiale « ne » dans une construction négative <i>Il n'a pas fait de vélo hier</i>	Non réalisation du « ne » de négation dans une construction négative <i>Il ∅ a pas fait de vélo hier</i>	(Buson et al., 2014; Gadet, 2003b)
3 DONT	Pronom relatif objet réalisé « dont » <i>Voilà le livre dont tu m'as parlé</i>	Pronom relatif objet réalisé « que » <i>Voilà le livre que tu m'as parlé</i>	(Buson et al., 2014)
4 QUI	Pronom interrogatif sujet en « qui » <i>Qui a mangé la brioche ?</i>	Construction interrogative sujet en « c'est qui qui » <i>C'est qui qui a mangé la brioche ?</i>	(Buson, 2008)
5 PALATALE	Production alvéodentale [t] et [d] <i>On va nous dire comment faire</i>	Palatalisation [tʃ] et [dʒ] <i>On va nous [dʒ]ire comment faire</i>	(Bento, 1993, 1998; Candea, 2014; Jamin et al., 2006; Liogier, 2009)
6 R	Réalisation du [ʁ] au sein des clusters consonantiques finaux <i>Je regarde les autres</i>	Réduction du cluster consonantique final par chute du [ʁ] <i>Je regarde les aut'</i>	(Chevrot et al., 2000; Lafontaine, 1986)
7 Y	Réalisation du pronom objet direct 'le' <i>Il le fera demain</i>	Réalisation du pronom objet direct provenant du francoprovençal 'ɣ' ⁶¹ <i>Il y fera demain</i>	(Fougères & Candea, 2011; Tuaillon, 1977)

Tableau 4 : Présentation des variables linguistiques, des deux variantes soumises à l'évaluation (normée et non normée) et les références dans la littérature scientifique documentant la validité écologique du choix des variables

Dans le Tableau 4, je précise les deux variantes de chaque variable linguistique soumises à l'évaluation, étudiées dans les deux projets, MAttI et VIVACE. Dans le Tableau 5, je récapitule les détails des travaux réalisés sous chacun des deux projets. Pour chaque projet (colonne 1) sont explicités les caractéristiques de l'échantillon (colonne 2), les livrables ainsi que les variables (V) étudiées (colonne 3), les principales questions de recherche (colonne 4), ainsi que le type de protocole adopté (colonne 5). Dans la colonne numéro 3, le numéro à côté de la variable (V) correspond à celui qui figure dans le Tableau 4. Par exemple, V1 correspond à la variable numéro un du Tableau 4, à savoir la liaison.

⁶¹ Pour des raisons évidentes, dans cet échantillon, nous avons collecté des données auprès d'enfants originaires des zones où ce régionalisme est encore présent.

PROJET	ÉCHANTILLON	LIVRABLES & VARIABLES (V)	QUESTIONS DE RECHERCHE	PROTOCOLE
MATTI	46 enfants monolingues a) 19 filles b) 27 garçons Âges : 59 – 132 mois	Ghimenton & Arnaud (2019a, 2019b) V1 ; V2 ; V3 ; V4 ; V5 ; V6 ; V7	1) À partir de quel âge l'enfant développe-t-il des préférences pour des variantes dite normées (variantes de prestige) ? 2) Cet âge diffère-t-il en fonction des variables linguistiques ? 3) Cet âge diffère-t-il en fonction du sexe des répondants ?	Technique du locuteur.trice masqué.e Préférences vis-à-vis d'un usage normé ou non-normé (choix entre deux variantes) Instructions données au. à la participant.e : <i>Tu vas écouter une fille dire deux phrases, une après l'autre. Puis, toi, tu me diras quand elle a le mieux parlé</i>
VIVACE	139 enfants mono/bilingues a) 58 monolingues (25 filles et 33 garçons) b) 81 bilingues (39 filles et 42 garçons) Âges : 59 – 141 mois	Ghimenton, Arnaud, Bonhomme, et Song (en préparation) V1 ; V2 ; V3 ; V4 ; V6	1) – 3) (cf. <i>supra</i>) 4) Cet âge diffère-t-il chez le.la monolingue et chez le.la bilingue ?	Technique du locuteur.trice masqué.e Préférences (choix entre deux variantes) Instructions données au. à la participant.e : <i>Tu vas écouter une fille dire deux phrases, une après l'autre. Puis, toi, tu me diras quand elle a le mieux parlé</i>
	22 adolescent.es monolingues a) 10 adolescent.es à besoins particuliers b) 12 adolescent.es tout venants Âges : 12 – 15 ans	Mouret-Courthaliac (2022) <i>Mémoire M2</i> V1 ; V2 ; V5	1) L'intelligence, la sympathie, l'intégrité personnelle sont-elles associées aux productions normées ou non normées ? 2) Les adolescent.es tout venant et les adolescent.es à besoins particuliers ont-il.elles des catégorisations qui se ressemblent ou bien leurs catégorisations suggèrent des compétences métapragmatiques différentes ?	Technique du locuteur.trice masqué.e Speaker évaluation design (à partir de deux variantes) Attributs (Lafontaine, 1986; Zahn & Hopper, 1985) : Intelligence (à ton avis, qui est le plus intelligent ?) ; sympathie (à ton avis, qui est le plus sympa ?) et intégrité personnelle (à ton avis, à qui ferais-tu confiance ?)

<p>143 enfants mono/bilingues (64 filles et 79 garçons) a) 60 monolingues b) 83 bilingues Âges : 5-7 ans (59 enfants) ; 8-10 ans (74 enfants)</p>	<p>Bonhomme (2021) <i>Mémoire M2</i> V2 ; V3 ; V4</p>	<p>1) À partir de quel âge l'enfant développe-t-il des préférences pour des variantes dite normées (variantes de prestige) ? 2) Quelles sont les valeurs associées aux réalisations normées et non-normées d'une même variable syntaxique ?</p>	<p>Technique du locuteur.trice masqué.e Préférences (choix entre deux variantes) Speaker évaluation design (à partir de deux variantes) Attributs (Zahn & Hopper, 1985) : intelligence (<i>qui est le plus intelligent ?</i>) ; sympathie (<i>qui est le plus sympa ?</i>) et préférences / perception d'une production « correcte » (<i>correctness</i>) des réponses (<i>qui a le mieux parlé ?</i>)</p>
---	---	---	--

Tableau 5 : Vue d'ensemble des caractéristiques des travaux réalisés dans le cadre de deux projets sur l'émergence des attitudes vis-à-vis de la variation linguistique

Le Tableau 5 fournit une photographie des travaux menés au sein de ces deux projets. Le projet MAttI a marqué le début de ce programme de recherche avec une exploration des attitudes d'abord en interrogeant 46 enfants monolingues (59 – 132 mois) sur leurs préférences envers deux variantes, l'une étant normée et l'autre non normée. Dans le cadre du projet VIVACE, nous avons élargi les caractéristiques des sujets, en incluant dans l'échantillon des enfants bilingues pour étendre la portée des questions de recherche. Les premières expériences ont porté sur les préférences pour ensuite nous interroger sur les valeurs (ou attributs) associées aux variantes proposées. En nous appuyant principalement sur deux travaux (Lafontaine, 1986; Zahn & Hopper, 1985) où ont été recensés les différents attributs présents dans la littérature en psychologie sociale, nous avons choisi quatre valeurs documentées dans deux recherches de masters (Bonhomme, 2021; Mouret-Courthaliac, 2022), à savoir l'intelligence, la sympathie, le sentiment normatif (*correctness*) ainsi que l'intégrité personnelle. Selon Zahn & Hopper (1985), l'association d'une variante à l'usage habituel d'une personne 'intelligente' ou encore à l'usage d'un individu qui emploie la langue « correctement » reflète la distillation du prestige « overt » dans les représentations du sujet répondant.

Qu'il s'agisse d'une étude sur les préférences ou sur l'évaluation du/de la locuteur.trice, la technique du locuteur.trice masquée a été utilisée. Les différentes passations ont été réalisées avec un support *PowerPoint*. La Figure 7 fournit l'exemple d'une diapositive telle qu'elle a été présentée aux sujets des différents échantillons.



Figure 7 : Exemple d'un essai sur une diapositive présentée à chaque sujet

Chaque essai consistait en la présentation auditive de deux énoncés, préalablement enregistrés, produits l'un après l'autre. Les énoncés étaient, d'un point de vue référentiel, identiques, mais divergeaient sur un point correspondant à la production d'une variante normée ou d'une variante non normée de la variable linguistique ciblée. L'enfant devait pointer vers le visage de la personne produisant le stimulus de sa préférence ou bien vers

celui qui mieux correspondait aux attributs (intelligence, sympathie, etc.) mentionnés dans la question.

5. Que racontent les différents résultats de ce programme de recherche jusqu'à présent ?

Dans cette section, je synthétise les résultats principaux obtenus jusqu'à présent. Pour rappel, il s'agit d'un travail en cours et donc certains sont nécessairement partiels puisque les analyses des données ne sont pas encore terminées et certaines analyses de données supplémentaires sont actuellement en cours. Je commence par les résultats obtenus dans le projet MAttI, portant sur un échantillon restreint d'enfants monolingues. Ce premier travail a été exploratoire et a servi à défricher le terrain en termes de stimuli et de conception de protocole pour ensuite l'élargir à d'autres types de population, chez les bilingues notamment. Pour chaque variable linguistique, il y a eu quatre essais⁶² dont le format de présentation a été déjà exposée (voir la Figure 7). Ensuite, je présente les travaux menés dans le cadre du projet VIVACE.

5.1 Les premiers résultats obtenus dans le projet MAttI

Dans l'étude exploratoire de Ghimenton et Arnaud (2019b), un premier point méthodologique a été établi : l'importance de traiter l'âge comme une variable continue et donc l'avantage de travailler avec une donnée exprimée en mois et non pas en années. Cette façon de traiter l'âge a permis une granularité plus fine concernant les phénomènes de variations observés. Ainsi, contrairement aux études mentionnées jusqu'à présent qui traitent l'âge comme variable discrète, avec des regroupements en tranches d'âge, l'âge exprimé en mois situe les divergences entre sujets de manière plus précise. Il s'agit d'une décision méthodologique qui a été adoptée pour la plupart des travaux qui ont suivi dans le cadre de ce programme de recherche, à l'exception des recherches de Master de Bonhomme (2021) et de Mouret-Courthaliac (2022).

Un deuxième point concerne l'âge à partir duquel l'enfant développe des préférences pour les variantes de prestige, dites normées. Dans le cadre du projet MAttI, nous avons travaillé à partir d'un échantillon constitué de 46 enfants, sans doute trop réduit, car certaines variables (V6 et V7) n'ont pas donné lieu à des résultats décisifs concernant les préférences pour la variante normée. Ainsi, dans le projet MAttI, des sept variables incluses dans le protocole initial, seules cinq ont été prises en compte. Pour ces cinq variables, la probabilité de préférer la variante standard au-delà du seuil du hasard varie de manière notable selon la

⁶² A l'exception de la variable « DONT » où les participant.es ont eu trois essais (au lieu de quatre) pour cette variable linguistique.

variable linguistique étudiée (Ghimenton & Arnaud, 2019a, 2019b). Pour des questions de simplicité, je ne me concentrerai pas sur les réponses alternatives données ponctuellement par certain.es enfants, telles que « les deux » ou « aucune » ou encore « je ne sais pas ». D'ailleurs, ces réponses sont marginales dans notre échantillon. Je me centrerai uniquement sur les préférences exprimées vers l'une ou l'autre variante.

Les modèles de régression logistique binomiale ont été construits par Vincent Arnaud. Ce type d'approche méthodologique permet de tester un modèle de régression dont la variable dépendante est binaire, en l'occurrence il s'agit des variables linguistiques comportant chacune deux niveaux (normée ou non normée) et dont les variables indépendantes sont continues ou catégorielles, par exemple, « âge en mois » et « sexe ». Puisqu'un modèle de régression logistique permet de prédire la probabilité qu'un phénomène se manifeste ou pas à partir des coefficients de régression, nous avons pu construire des modèles nous permettant de prédire l'âge à partir duquel un enfant commence à préférer une variante normée. La probabilité de préférer la variable normée varie entre 0 et 1. Lorsque la borne basse de l'intervalle de confiance à 95 % était supérieure à 0,5, nous avons choisi de considérer que la préférence pour la variante normée se distinguait du hasard.

La variable explicative continue « âge en mois » s'est avérée significative pour les variables linguistiques suivantes⁶³. Pour chaque variable, j'ai précisé l'âge à partir duquel la probabilité de préférer la variante normée se distingue du hasard :

- « Y » (Test du χ^2 de Wald, $p=0.016$, Test LRT, $p=0.008851$) au 62^e mois
- « Ne » (Test du χ^2 de Wald, $p=0.0222$, Test LRT, $p=0.01683$) au 76^e mois
- « Dont » (Test du χ^2 de Wald, $p=0.000775$, Test LRT, $p=0.00012$) 84^e mois
- « Qui » (Test du χ^2 de Wald, $p=0.0406$, Test LRT, $p=0.04108$) au 107^e mois

Je vais maintenant commenter plus précisément les modèles qui ont généré ces premiers résultats. En commençant par la variable syntaxique (régionale) « Y », le modèle dans la Figure 8 montre que la probabilité qu'un enfant choisisse la variante normée pour cette variable est supérieure au seuil du hasard à partir du 62^e mois.

⁶³ Pour la variable « LIAISON », la variable « âge en mois » est significative, mais les préférences exprimées par les enfants mettent en évidence une interaction avec la variable « sexe ». Compte tenu de ce résultat spécifique, je consacre une discussion à part pour cette variable linguistique.

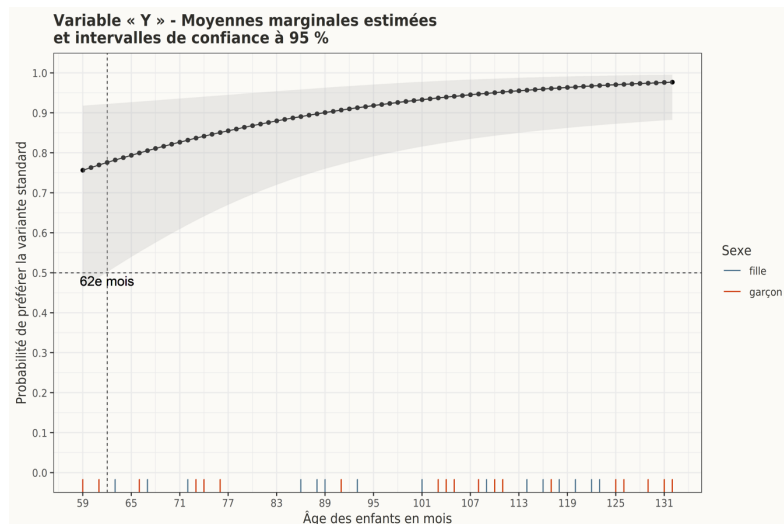


Figure 8 : Prédictions pour les préférences envers la variante normée pour la variable linguistique « Y », extrait de Ghimenton & Arnaud (2019a)

L'alignement des préférences exprimées par l'enfant pour les variantes de prestige « overt » se manifeste précocement. Ce premier résultat suggère que dès 62 mois les participant.es interrogé.es manifestent une conscience de la structuration sociale de cette variable. Bien que la probabilité de préférer la variante normée semble, au moins visuellement, augmenter au cours du temps, les différences entre les probabilités entre mois successifs ne sont pas significatives. D'ailleurs, la différence entre la probabilité de préférer la variante normée à 59 mois et à 132 mois ne résulte pas significative ($p=0.0698$), suggérant que les préférences pour la variante normée restent stables au cours des mois.

Passons maintenant aux résultats pour la variable syntaxique « NE ». Les préférences pour la variante normée de cette variable ne sont significatives qu'au 76^e mois, l'âge auquel la borne inférieure de l'intervalle de confiance à 95 % est à l'intersection de 0,5 dépassant le seuil du hasard.

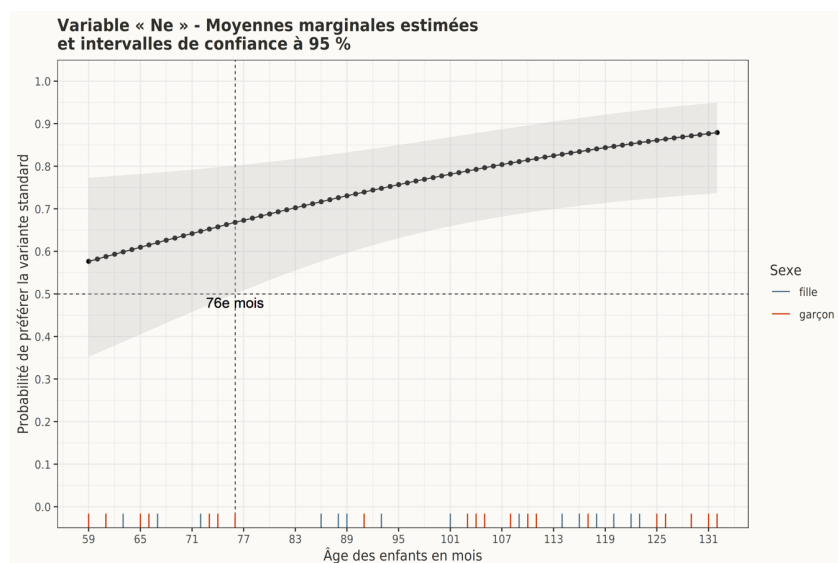


Figure 9 Prédictions pour les préférences envers la variante normée pour la variable linguistique « NE », extrait de Ghimenton & Arnaud (2019a)

Bien que la probabilité de préférer la variante normée semble visuellement augmenter de mois en mois, la courbe n'est significative qu'à partir du 98 mois. À partir de cet âge, entre chacun des mois successifs, la probabilité d'exprimer une préférence pour la variante normée diffère et augmente significativement.

Les préférences pour la variante normée de la variable « DONT » se distinguent du hasard à partir du 84^e mois chez l'enfant monolingue (Figure 10).

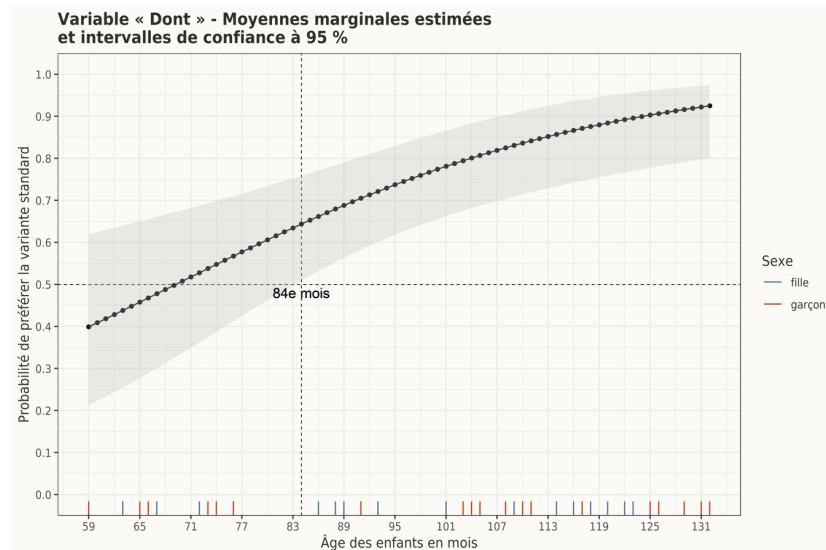


Figure 10 : Prédiction pour les préférences envers la variante normée pour la variable linguistique « DONT », extrait de Ghimenton & Arnaud (2019a)

Conformément à ce qu'on peut constater visuellement, la courbe augmente significativement et cela entre chacun des âges successifs ($p=0.0001$). Ainsi, les préférences pour la variante normée augmentent significativement de 39,9% au 59^e mois à 92,4% au 132^e mois.

Enfin, observant les résultats pour la variable « QUI » (Figure 11), nous remarquons que les préférences pour la variante normée se manifestent plus tardivement que les trois variables précédentes. En effet, ce n'est qu'à partir du 107^e mois que les préférences des enfants pour la variante normée de la variable « DONT » se situent au-dessus du seuil du hasard.

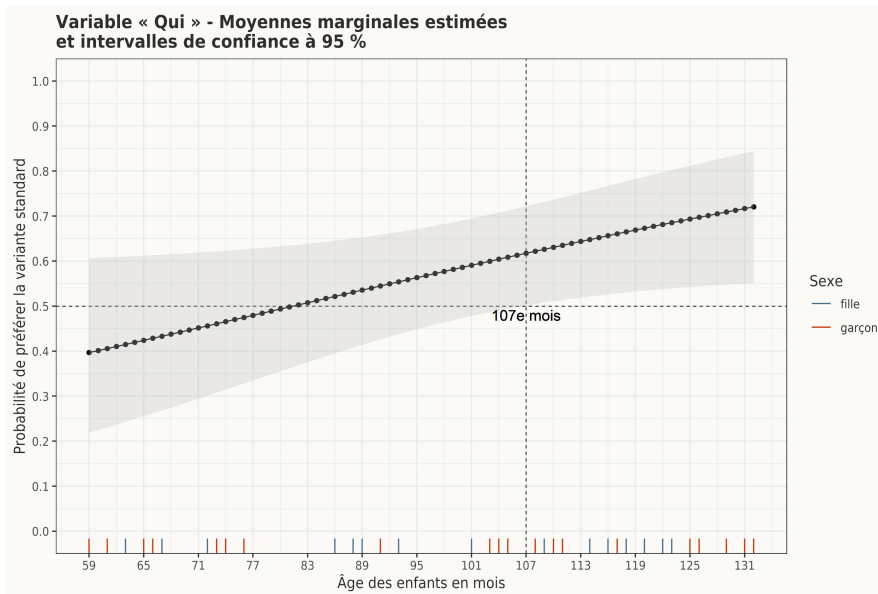


Figure 11 : Prédictions pour les préférences envers la variante normée pour la variable linguistique « QUI », extrait de Ghimenton & Arnaud (2019a)

Après le 107^e mois, les préférences exprimées par les enfants envers la variante normée augmentent de manière significative d'un mois à l'autre. Le déclenchement tardif des préférences pour la variante normée de la variable « QUI » a été également constaté dans les travaux menés dans le cadre du projet VIVACE (Bonhomme, 2021; Ghimenton et al., en préparation), à la fois chez les monolingues et bilingues ainsi que sur un échantillon plus fourni (Ghimenton et al., en préparation). Bonhomme (2021) et Ghimenton et al. (en préparation) repèrent également l'émergence tardive de l'esprit normatif des enfants vis-à-vis de cette variable et mettent en évidence une préférence plus tardive pour la variante normée particulièrement chez les filles comparé aux préférences exprimées par les garçons.

Pour compléter ces résultats pour les préférences envers la variante normée de la variable « QUI », nous avons interrogé les bases de données CHILDES afin de mieux comprendre si les préférences exprimées par les enfants seraient possiblement le fruit d'un effet cumulatif de l'expérience langagière qui précède les âges des enfants interrogés. Dans la recherche de master que j'ai encadrée, Bonhomme (2021, p. 90) a sélectionné six corpus de la base de données CHILDES et remarque une variation importante dans les formes interrogatives de cette variable linguistique⁶⁴ :

⁶⁴ Bonhomme (2021) a interrogé les bases de données CHILDES également pour les variables « NE » et « DONT ». Je me concentre ici uniquement sur la variable « QUI ». Pour les deux autres variables, elle remarque d'une part une fréquence très basse de la variable « DONT » dans la production des enfants et des adultes et, d'autre part, la binarité des variantes normées et non normées à la fois pour la variable « DONT » et pour la variable « NE ».

Qui + VERBE ?	Ex. Qui est tombé ?
C'est qui qui + VERBE ?	Ex. C'est qui qui fait du bruit là ?
Qui est-ce qui + VERBE ?	Ex. Qui est-ce qui a faim ?
C'est X qui + VERBE ?	Ex. C'est toi qui as écrit ?

Parmi les différentes réalisations, il y a également des productions non conventionnelles, telles que « qui s'est va tomber ». Une autre observation de Bonhomme (2021, p. 92) qui mérite toute notre attention est la diversité des productions tenant compte du sexe et de l'âge des sujets. Le Tableau 6, repris de Bonhomme (2021, p. 92), recensent les fréquences relatives des différentes réalisations de constructions interrogatives comportant la variable QUI.

Réalisation	Occurrences en % et (Σ / total)							
	Enfants				Adultes			
	Femme		Homme		Femme		Homme	
qui + VERBE	27,87%	(51/183)	21,74%	(30/138)	24,75%	(123/497)	21,62%	(16/74)
c'est qui qui + VERBE	24,04%	(44/183)	17,39%	(24/138)	2,41%	(12/497)	-	(0/74)
qui c'est qui + VERBE	14,21%	(26/183)	46,38%	(64/138)	31,79%	(158/497)	22,97%	(17/74)
qui est-ce qui + VERBE	-	(0/183)	0,72%	(1/138)	20,93%	(104/497)	40,54%	(30/74)
c'est X qui + VERBE	0,55%	(1/183)	2,17%	(3/138)	18,11%	(90/497)	13,51%	(10/74)
autre	33,33%	(61/183)	11,59%	(16/138)	2,01%	(10/497)	1,35%	(1/74)

Tableau 6 : Fréquences relatives des constructions interrogatives comportant la variable « QUI », extrait de Bonhomme (2021, p. 92)

Bonhomme (2021, p. 92) remarque que les femmes (enfants et adultes) ont une production de la variante « c'est qui qui + VB » supérieure à celle des hommes (enfants et adultes). Mais plus en général, elle retient de ce travail sur corpus le suivant :

Nous retenons de ces observations que les réalisations que peut prendre la variable QUI ne peuvent se réduire à une opposition binaire [normée] vs non [normée]. Cette variable présente un éventail de formes de réalisations plus diversifié, parmi lequel certaines sont communes au discours de l'adulte et de l'enfant et d'autres semblent davantage privilégiées par l'une ou l'autre des populations (Bonhomme, 2021, p. 93).

La non-binarité des variantes normée et non normée d'une variable linguistique pose une question également sur le plan perceptif d'un usage normatif. La pluralité de types de constructions interrogatives pourrait en effet ralentir l'établissement d'une variante normée, consensuelle. Du point de vue psycholinguistique, la multiplicité des formes qui entrent en compétition pour un même référent influence le niveau d'activation, mais aussi leur temps d'acquisition (Chevrot & Ghimenton, 2018; Hernandez et al., 2005; MacWhinney, 2008). Puisque les valeurs socio-indexicales sous-tendant l'ensemble des formes ayant un même référent ne sont pas équivalentes, la compétition pour l'activation d'une ou de l'autre forme

sera plus couteuse. En conséquence, ces valeurs associées à chacune des formes pourraient en contraindre la résonance interne, influençant l'acquisition de la forme même, ainsi que l'acquisition des valeurs socio-indexicales sous-tendant son utilisation :

[F]or children, adolescents, and adults alike, such information [socio-indexical information] plays an essential role in both attitude formation and language production. Socio-indexical information can either reinforce or constrain internal resonance of a dialect (or a language) (Chevrot & Ghimenton, 2018, p. 522).

Les données sur les corpus CHILDES pointent vers un usage différencié selon le genre de l'individu qui produit les différentes constructions interrogatives. Par exemple, la construction *c'est qui qui + verbe* serait présente chez les adultes 'femmes' alors qu'elle serait absente chez les adultes 'homme'. Chez les enfants, la même observation pourrait se faire. Je retournerai sur ce point lorsque je parlerai du travail exploratoire et en cours sur un échantillon plus important.

Un dernier point concernant le travail réalisé dans le cadre du projet MAtti, pour rappel sur un échantillon d'enfants monolingues, concerne les résultats obtenus lors du traitement de la liaison facultative. En effet, les préférences exprimées envers les variantes normée et non normée de la variable « LIAISON » mettent en évidence une interaction entre la variable catégorielle « sexe » et la variable continue « âge en mois » (Test du χ^2 de Wald, $p=0.04539$, Test LRT, $p=0.03384$). La Figure 12 montre l'interaction entre les deux variables. L'intervalle de confiance en rouge se réfère aux prédictions des probabilités à préférer la variante normée exprimées par les garçons alors que l'intervalle en bleu fait référence aux prédictions des préférences exprimées par les filles.

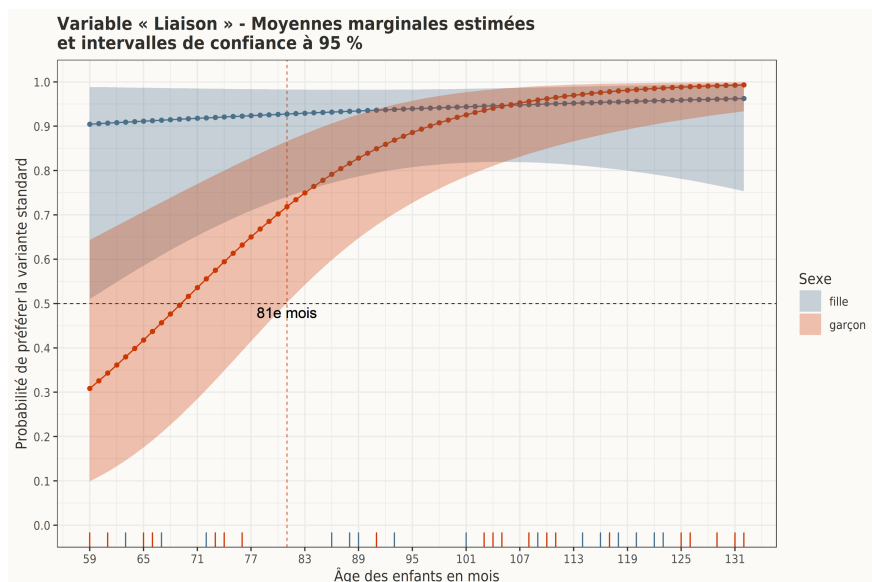


Figure 12: Prédictions pour les préférences envers la variante normée pour la variable linguistique « LIAISON », extrait de Ghimenton & Arnaud (2019a, 2019b)

La probabilité de préférer la variante normée chez les filles (courbe grise) est stable de 59 et 132 mois et n'augmente pas de manière significative entre cette période. Par ailleurs, la borne inférieure de l'intervalle de confiance à 95% est au-dessus du seuil du hasard dès 59 mois.

Comme il a été proposé dans Ghimenton et Arnaud (2019a, 2019b), il se peut que les filles monolingues, dès 59 mois (4 ans 11 mois), forgent leurs préférences sur les valeurs socio-indexicales en lien avec le prestige « overt ». Ce n'est qu'à partir du 81^e mois que les garçons monolingues commencent à préférer la variante normée de la variable « LIAISON », donc une préférence qui émerge plus tardivement comparativement à celle repérée chez les filles monolingues. Passé cet âge, la courbe des garçons monolingues ne cesse de croître pour aboutir à presque 100% au 132^e mois. Les évolutions notées dans les taux des préférences entre le 59^e mois et le 132^e mois augmentent de manière significative, même si l'analyse des prédictions entre mois successifs pointe vers une stabilisation des préférences à partir du 101^e mois suggérant un effet de plafonnement des préférences s'alignant sur le prestige « overt ». À ce stade, il est légitime de se demander si les différences entre les prédictions pour les filles et les garçons sont significatives. Nous avons donc comparé les différences entre les deux sexes pour chacun des mois entre la période de 59 et 132 mois. Entre 59 et 82 mois, les différences repérées entre les probabilités chez les garçons et les filles de préférer la variante normée sont significatives. En revanche, au-delà de 82 mois, les différences entre les garçons et les filles ne le sont plus. Ainsi à partir du 82^e mois, les filles et les garçons préfèrent la variante normée et leurs préférences ne sont plus significativement différentes.

Quelques remarques sur les résultats obtenus dans le cadre du projet MAttI

Le projet MAttI a permis de commencer le travail de réflexion sur l'émergence des attitudes afin de mieux comprendre si différentes variables faisaient l'objet de préférences divergentes. Malgré les limites imposées par un échantillon trop restreint, deux observations majeures ont été établies et ont jalonné les décisions méthodologiques dans les recherches qui ont été entreprises par la suite.

Premièrement, et conformément à ce qui a déjà été documenté dans la littérature scientifique, l'âge est une variable explicative pour l'évolution des attitudes. En revanche, dans nos recherches, le moment où les préférences pour la variante normée se démarquent du hasard dépend de la variable linguistique en question, apportant des éléments de réponse aux deux premières questions de recherche guidant le projet MAttI, cf. Tableau 5, à la page 102. Notamment, la préférence pour la variante normée de la variable « Y » est particulièrement précoce alors que celle pour la variante normée de la variable « QUI » émerge plus tardivement. Dans Ghimenton & Arnaud (2019a), nous avons proposé que cette précocité puisse être due à une exposition irrégulière aux variantes qui ont été soumises à l'évaluation en situation expérimentale. Pour la variante régionale, ayant une étendue plus limitée, elle pourrait être perçue comme une forme déviante voire erronée et donc non

préférable⁶⁵. De manière similaire pourrait être interprété le traitement de la variable « QUI ». Compte tenu de la grande richesse des constructions interrogatives pouvant substituer les deux variantes soumises à l'évaluation, l'enfant pourrait avoir une expérience différente selon les usages typiques de son environnement. Par exemple, il se pourrait qu'un enfant fille préfère la variante non normée (*c'est qui qui + verbe*), car son entourage proche est composé principalement d'interlocutrices filles (enfants et adultes) ou encore un enfant garçon dont la production de constructions *qui c'est qui + verbe* est importante pourrait ne pas avoir une préférence particulière vis-à-vis des deux variantes soumises à l'évaluation durant l'expérience⁶⁶.

Deuxièmement, seulement pour la variable linguistique « LIAISON », il y a une interaction entre l'âge et le sexe ce qui encourage l'approfondissement de la troisième question concernant les différences entre filles et garçons dans leurs connaissances de la structuration sociales sous-tendant les variables linguistiques étudiées. D'ailleurs, il est particulièrement intéressant que cette variable soit la seule à marquer un rythme développemental différent entre filles et garçons, car il s'agit d'une variable morphophonologique à la césure entre la phonologie, la morphologie et la syntaxe (Ghimenton & Arnaud, 2019a).

Enfin, les résultats pointent vers l'effet de la scolarisation des enfants qui, après quelques années d'exposition au discours normatif scolaire, s'alignent sur les préférences socialement valorisées et légitimées à l'école. Ces préférences seraient le fruit d'une influence descendante et découleraient donc du prestige accordé aux variantes légitimes et renforcé à l'école. Des interrogations sont toutefois restées sans réponse dans cette première exploration, notamment pour les variables phonologiques « /R/ » et « PALATALE » pour lesquelles ni l'âge exprimé en mois ni le sexe n'ont produit d'effets significatifs. L'échantillon MAtti étant trop restreint pour pouvoir répondre de manière satisfaisante aux questions de recherche, nous avons procédé à une nouvelle collecte de données auprès d'enfants monolingues et bilingues âgés entre 59 et 143 mois dans le cadre d'un nouveau projet, le projet VIVACE.

5.2 L'éclairage des résultats obtenus dans le projet VIVACE

Pour des raisons pratiques, le projet VIVACE n'a pas traité la variable « Y » afin de pouvoir élargir les possibilités de récolte de données qui s'est effectuée par différents biais : 1) deux assistantes ont été embauchées dans le cadre de ce projet (Jinke Song et Nelly Bonhomme) 2) les étudiant.es de Master inscrit.es au cours de *Langage et processus cognitifs* (université

⁶⁵ Une piste possible pour discerner si la forme est perçue comme étant indésirable ou erronée est de la soumettre à l'évaluation de participant.es dont le français est la langue seconde, mais qui habitent néanmoins dans l'aire historique du francoprovençal.

⁶⁶ Ces exemples sont fondés sur les taux de production des enfants et des adultes des différentes constructions autour de la variable « QUI », cf. Tableau 6, page 109.

Lumière Lyon 2) que j'assure ont été impliqué.es dans la construction du protocole de recherche, dans la collecte de données (production des stimuli ; collecte des données, saisie des données) et ont donc participé à cette recherche collective ; 3) deux encadrements d'étudiantes de Master 2 (dont un co-encadrement).

À nouveau, je présente les résultats généraux qui sont à interpréter avec précaution, car il s'agit d'un travail encore en phase exploratoire notamment en ce qui concerne la modélisation des préférences⁶⁷. Pour rappel, le but du projet VIVACE est de mieux comprendre les influences des différents facteurs sur l'émergence des préférences vers la variante normée, des 143 enfants monolingues et bilingues interrogé.es (voir les détails à la page 102). À nouveau, la collaboration avec Vincent Arnaud s'est avérée essentielle pour la modélisation des données récoltées avec des modèles de régression, nécessaires pour cerner les facteurs influençant l'émergence des attitudes. En outre, Bonhomme (2021) et Mouret-Courthaliac (2022) apportent un éclairage sur les préférences des enfants et adolescent.es par le biais du *Speaker evaluation design* permettant d'apprécier une granularité plus fine des préférences. Toutefois, s'agissant de travaux qualitatifs avec des effectifs peu importants, seuls les éléments en résonance avec les tendances repérées dans les traitements quantitatifs ou ceux qui dessinent des pistes futures de recherche seront évoqués.

La Figure 13 représente les résultats d'une première analyse exploratoire effectuée par Vincent Arnaud qui tient compte des facteurs tels que l'âge, le sexe, le répertoire linguistique de l'enfant sur ses préférences envers les variantes normées des 5 variables linguistiques retenues (« DONT » [*Relative pronoun*] ; « LIAISON » [*Optional liaison*] ; « NE » [*Negative Adverbial particle*] ; « QUI » [*Interrogative Pronoun*] et « /R/ » [*Word-final post cons./R/*]). Dans la figure, les prédictions des préférences pour les variantes normées apparaissent en rouge alors que les prédictions des préférences pour les variantes non normées apparaissent en bleu.

⁶⁷ Une première partie des résultats a été présentée à une conférence à Édimbourg (Ghimenton & Arnaud, 2019c) et d'autres récoltes de données supplémentaires ont été réalisées. Le traitement des données est en cours de finalisation (Ghimenton et al., en préparation). Pour rappel, les modèles ont été élaborés par Vincent Arnaud et sont encore en phase exploratoire. Cette phase exploratoire a été nécessaire pour peaufiner les modélisations pour la publication actuellement en préparation.

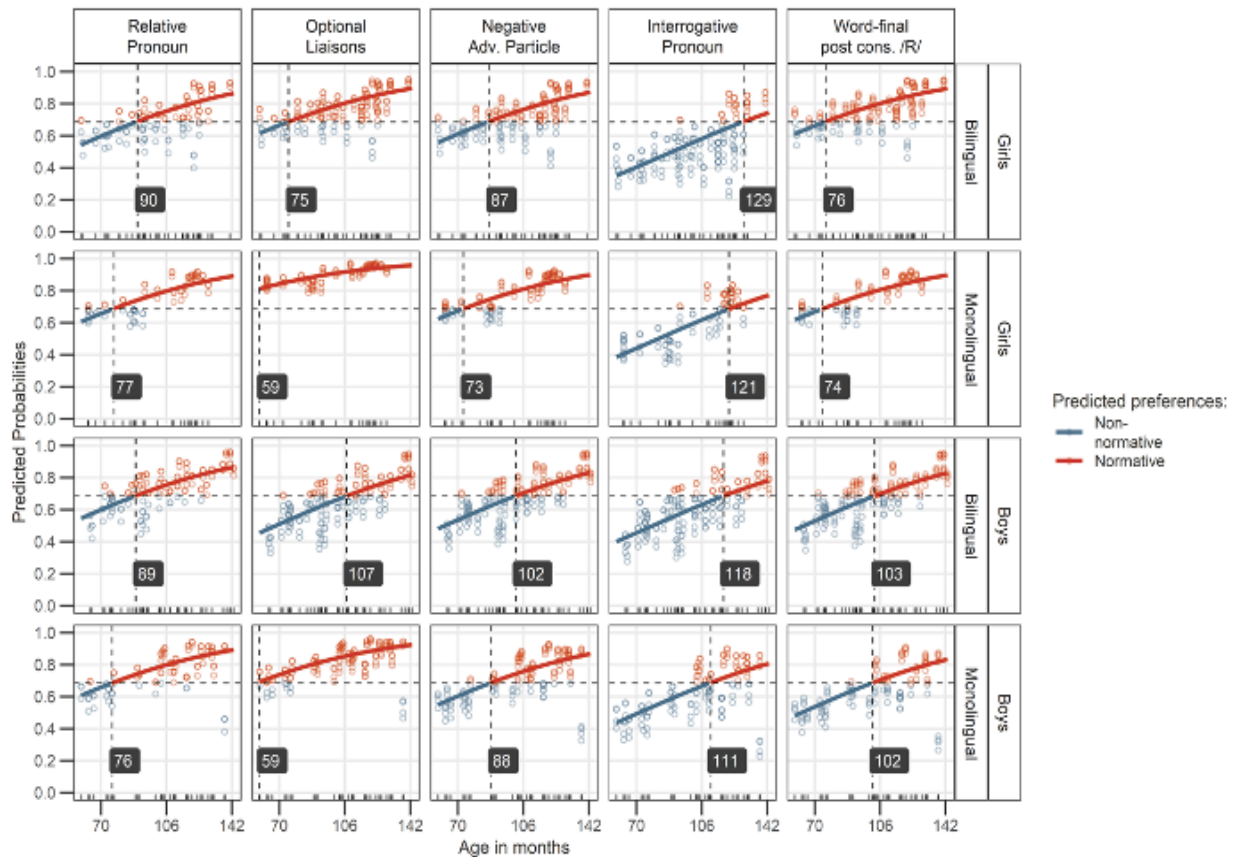


Figure 13 : Prédictions des préférences pour la variable normée selon la variable linguistique, l'âge, le sexe et le répertoire linguistique (monolingue ou bilingue) de l'enfant, un modèle exploratoire élaborée par Vincent Arnaud en vue de la publication en préparation (Ghimenton et al., en préparation) ⁶⁸

La Figure 13 cartographie de manière efficace l'ensemble des prédictions des probabilités de préférer une variante normée chez l'enfant âgé.e entre 59 et 143 mois. Les résultats obtenus, bien qu'ils soient encore dans un stade exploratoire, corroborent ceux obtenus dans le projet MAttI, chez les monolingues. Ils apportent un éclairage supplémentaire sur la façon dont le répertoire linguistique, monolingue ou bilingue, de l'enfant aussi peut être un facteur explicatif pour la variation observée dans les probabilités des préférences pour la variante légitime.

D'abord, les préférences pour les variantes où la liaison facultative est réalisée sont particulièrement précoces chez les enfants monolingues, peu importe le sexe de l'enfant. En effet, elles se manifestent dès 59 mois. En revanche, les bilingues préféreraient la variante normée plus tardivement comparativement aux monolingues. De plus, chez les bilingues, la variable « sexe » serait une variable explicative des différences de la probabilité à préférer la variante normée observées chez les filles et chez les garçons étant donné que les préférences

⁶⁸ Il est à noter que dans cette figure exploratoire, le seuil du hasard n'a pas été fixé comme précédemment à 0,5, mais a été déterminé mathématiquement en recourant au calcul de la courbe ROC.

pour la variante normée chez les premières seraient potentiellement plus précoces (75^e mois) que celles des seconds (107^e mois).

De manière similaire aux constats faits pour la liaison, la variable linguistique « réduction du cluster /R/ postconsonantique » met aussi en évidence une différence entre les préférences pour la variante normée chez les filles et chez les garçons, mais cette fois-ci le facteur « répertoire linguistique » ne semble pas explicatif des différences entre les monolingues et les bilingues. Les filles expriment des préférences pour la variante normée à partir du 74^e mois pour les monolingues et du 76^e mois pour les bilingues. Ce n'est qu'une trentaine de mois après que les préférences des garçons se distinguent du hasard, notamment à partir du 102^e mois pour les monolingues et du 103^e mois pour les bilingues.

Similairement aux résultats obtenus dans le cadre du projet MAttI, les préférences envers la variante normée de la variable « QUI » sont les plus tardives comparées à celles vers les autres variables. Cependant, une observation intéressante a été faite dans Bonhomme (2021) qui, s'appuyant sur la technique du *Speaker Evaluation Design*, a effectué une étude exploratoire qualitative auprès de 6 enfants (3 filles et 3 garçons) et 3 adultes (3 femmes) où elle s'interroge sur les valeurs socio-indexicales véhiculées par les variantes normées et non normées des variables « NE », « DONT » et « QUI ». Pour la variable « QUI », les femmes (adultes et enfants) associeraient la variante non normée à la production d'une personne « intelligente » et qui « parle correctement » et la variante normée à la production d'une personne « sympathique ». Les hommes de son échantillon ne manifestent pas de préférences particulières pour la variante non normée, mais l'associeraient néanmoins aux pratiques d'une personne considérée comme étant « sympathique ». L'échantillon étant très réduit ne permet pas d'obtenir un éclairage décisif, mais certains résultats vont dans le sens d'une préférence pour la variante non normée chez les femmes qui mérite d'être étudiée de manière plus approfondie dans les prochaines recherches.

Les préférences pour la variante normée de la variable « DONT » semblent plus précoces chez les monolingues, peu importe leur sexe (77^e mois pour les filles et 76^e mois pour les garçons), comparativement aux bilingues (90^e mois pour les filles et 89^e mois pour les garçons). La précocité des préférences pour la variante normée pourrait être assez étonnante, compte tenu de la rareté à l'oral où l'usage de l'une ou de l'autre variante est requis. Cependant, les occurrences de la variante non normée à l'oral restent très rares (Bonhomme, 2021; Riegel et al., 2004) et sa rareté plaide en faveur d'une préférence qui s'aligne sur la variante normée puisque cette variante est réalisée quasiment dans tous les contextes où cette variable pourrait être utilisée.

Enfin, les préférences pour la variable NE sont plus difficiles à interpréter, bien que la période d'âge pour l'émergence des préférences pour les variantes normées des monolingues conforte celles constatées dans MAttI. En effet, les préférences pour la variante normée, dans le cas des filles monolingues, émergent dès 73 mois et, pour les garçons, vers le 88^e mois. En revanche, les préférences des bilingues pour la variante normée se situent entre le 87^e mois pour les filles et le 102^e mois pour les garçons.

Puisque la variante non normée est largement réalisée à l'oral (Gadet, 2003b), l'enfant baigne dans un environnement où les deux variantes ont des contextes précis d'utilisation. À l'oral, la forme la plus utilisée est celle non normée et donc l'enfant bénéficiera d'une exposition qui soutient cette variante. En revanche, à l'écrit et en particulier avec l'exposition au discours normatif de l'école, l'enfant sera exposé.e à l'usage normé en particulier dans le contexte de l'écrit. Ainsi, pour mieux comprendre les préférences exprimées par les enfants, il faudrait compléter ces données par des questionnaires portant sur la littéracie de l'enfant, en termes de son exposition au langage écrit (lecture et écriture).

6. Modélisation et discussion de l'ensemble des résultats

Les résultats des différentes analyses apportent des éléments de réponses aux questions de recherche posées et pointent vers des pistes qui méritent d'être encore approfondies et validées plus avant. D'abord, la dimension développementale des préférences pour les variantes normées a été confirmée. En effet, c'est en grandissant que les enfants expriment une attitude favorable vers ces variantes. Cela s'applique à toutes les variables étudiées. Toutefois, l'âge à partir duquel les enfants préfèrent des usages reconnus comme appartenant à la norme légitime dépend de différents facteurs et il n'y aurait donc pas d'âge unique d'acquisition. Autrement dit, pour certaines variables, les enfants développent des préférences pour la variante dite normée précocement (ex. la variable « LIAISON »), alors que pour certaines d'autres, les préférences émergent plus tardivement (ex. la variable « QUI »). Concernant la précocité des préférences pour la réalisation des liaisons facultatives, le modèle de régression indique que chez l'enfant monolingue les préférences pour la variante normée commencent dès le 59^e mois de vie, corroborant les résultats de certaines études sur les monolingues (Barbu et al., 2013), mais considérablement plus tôt par rapport à ceux de certaines d'autres (Kinzler & DeJesus, 2013b). Concernant l'aspect tardif de la variable « QUI », nous avons remarqué que, contrairement aux autres variables, elle n'a pas de « variantes binaires » (normée versus non normée). Les différences genrées repérées dans la production des variantes de la variable « QUI » par Bonhomme (2021) méritent d'être explorées avec des protocoles expérimentaux centrés uniquement sur ces variables et combinés avec des méthodes de récolte directes où l'enfant est interrogé.e sur les réponses qu'il.elle a fournies. En se fondant sur les données dont on dispose, on peut toutefois émettre l'hypothèse que, face aux constructions variables autour de « QUI », l'enfant a besoin de cumuler davantage d'expérience avec l'usage des différentes variantes pour ensuite en déduire l'usage reconnu comme normé.

L'énigme demeure pour la variante « PALATALE » qui ne semble pas aboutir à des résultats concluants chez l'enfant et chez l'adolescent.es. Le travail qualitatif de Mouret-Courthaliac (2022) auprès d'adolescent.es tout-venant et à besoins particuliers a mis en évidence que la variante standard est choisie systématiquement par les tout-venant (en l'associant aux descriptifs « intelligence », « sympathie » et « intégrité personnelle ») alors que

les adolescent.es à besoins particuliers l'associent seulement aux descriptifs « intelligence » et « sympathie ». Aucun.e adolescent.e n'a sélectionné la variante non normée. À l'occasion de plusieurs cours de psycholinguistique (niveau Master), j'ai fait écouter aux étudiant.es des réalisations de phrases contenant la variante non normée de la variable « PALATALE » et je leur ai demandé de s'exprimer librement sur les réalisations. Les réponses étaient très diverses : certain.es disaient qu'il s'agissait d'une réalisation typique de la France méridionale, d'autres les attribuaient aux parlers des cités ou des jeunes. Par ailleurs, une étudiante, revendiquant qu'elle venait de la cité, remarquait que si on ciblait la catégorie « jeune de la cité ou banlieue », il fallait ajouter d'autres variables, lexicales et syntaxiques. Il se peut que l'absence de résultats concluants soit due aux contours encore flous autour des valeurs socio-indexicales des différentes réalisations de cette variable. Autrement dit, les informations socio-indexicales autour de la variante en question pourraient être en cours de construction et donc la palatalisation des alvéodentales n'est pas suffisamment saillante pour qu'elle puisse être évaluée en situation expérimentale, à savoir dans une situation décontextualisée.

Un deuxième facteur influence parfois les préférences pour les variantes normées : le sexe des enfants. Pour les variables « réduction du cluster /R/ post-consonantique », les filles déclarent préférer la variante normée plus tôt que les garçons alors que pour la variable « LIAISON » ce n'est que parmi les bilingues que la différence fille/garçon est significative. La précocité des préférences pour la variante normée chez les filles est en lien avec un nombre important de travaux sociolinguistiques, commençant par ceux de Labov (2001). Cette précocité pourrait être due à la façon dont on s'adresse aux filles qui se distingue du discours adressé aux garçons : le discours adressé aux filles contiendrait un plus grand nombre de variantes normées par rapport à celui produit vers les garçons (Foulkes et al., 2005). Par ailleurs, il a été observé que la production des garçons contiendrait un plus grand nombre de variantes non normées (Barbu et al., 2014), pouvant donc refléter des préférences genrées liées aux expériences langagières différentes. Ainsi, si l'on adopte une approche expérientielle (phénoménologique), la production, la réception et les préférences envers les variables normées et non normées sont le fruit de l'ensemble des expériences socialisatrices spécifiques à un individu.

Le troisième facteur qui parfois influence l'émergence des préférences pour les variantes normées est le répertoire linguistique des enfants. Les différences constatées entre monolingues et bilingues pourraient s'expliquer également en termes de la fréquence d'exposition, mais aussi de la compétition entre les formes variables dans l'input et dans l'output. Nos résultats sont en contraste avec ceux obtenus dans d'autres recherches (Day, 1980; Rosenthal, 1974). Bien que le bilinguisme des enfants interrogés soit équilibré ou manifeste la dominance du français, les enfants bilingues ont peut-être besoin de plus de temps pour développer des préférences nettes envers les variantes normatives. Par exemple, les préférences exprimées vis-à-vis de la variante normée de la variable « LIAISON » ont mis en évidence des divergences entre les enfants monolingues et bilingues suggérant une influence possible de l'expérience langagière cumulative de cette variable : la réalisation de

la liaison étant facultative l'occasion d'être exposé.e à la variante normée est moins systématique. En conséquence, l'acquisition des valeurs socio-indexicales pourrait être plus lente. En général, étant donné leur exposition plus large à la variation linguistique dans l'input (intra- et inter-linguistique), les bilingues pourraient manifester des préférences envers la variante normée plus tardivement par rapport aux monolingues qui sont confronté.es à des sources de variation plus restreintes (uniquement intra-linguistique).

Un quatrième facteur est l'influence de l'école sur les préférences pour la variante de prestige, en particulier lors de l'apprentissage du langage écrit. Ceci est particulièrement pertinent pour les variables syntaxiques telles que « NE » dont la fréquence de la variante non normée est très élevée à l'oral (Gadet, 2003a; Müller, 1989), alors que la variante normée est obligatoire à l'écrit et doit être systématiquement réalisée. Puisque les enfants sont d'abord exposé.es à la langue orale, leur familiarité avec la variante non normée est sensiblement plus élevée que leur exposition à la variante normée. Une fois à l'école, l'exposition au support écrit les sensibilise à la norme. La sensibilisation à la norme écrite, qui est en contraste avec la forme à laquelle ils sont habituellement exposés à l'oral le plus pourrait produire des préférences en concurrence dans les premières étapes de la scolarité. En effet, face aux probabilités peu claires, nous avons mis en évidence la nécessité de mieux documenter les préférences pour cette variable en s'interrogeant sur le niveau d'exposition de l'enfant à la littéracie.

Plus généralement, les préférences linguistiques pourraient être progressivement forgées par des influences ascendantes et descendantes qui font partie du processus d'acquisition et de socialisation d'un individu. Les influences ascendantes sont constituées par la fréquence d'exposition à une ou plusieurs variantes d'une variable linguistique particulière. Les influences descendantes englobent le prestige d'une variante véhiculé par, à titre d'exemple, les discours normatifs institutionnels, en faveur de la variante normée (Garrett, 2010; Milroy, 2001). Les forces descendantes et ascendantes dépendent de l'expérience langagière de l'individu au cours du processus de socialisation, lui permettant d'acquérir les informations socio-indexicales sous-tendant les différentes variantes. Ces forces agissent simultanément et façonnent le processus d'acquisition et de socialisation des enfants.

La Figure 14 représente une tentative de modélisation de la trajectoire développementale des attitudes vis-à-vis de la variation linguistique à partir des résultats obtenus jusque-là. Les attitudes ici ont été appréhendées via l'expression de préférences vis-à-vis deux variantes, l'une normée et l'autre non normée.

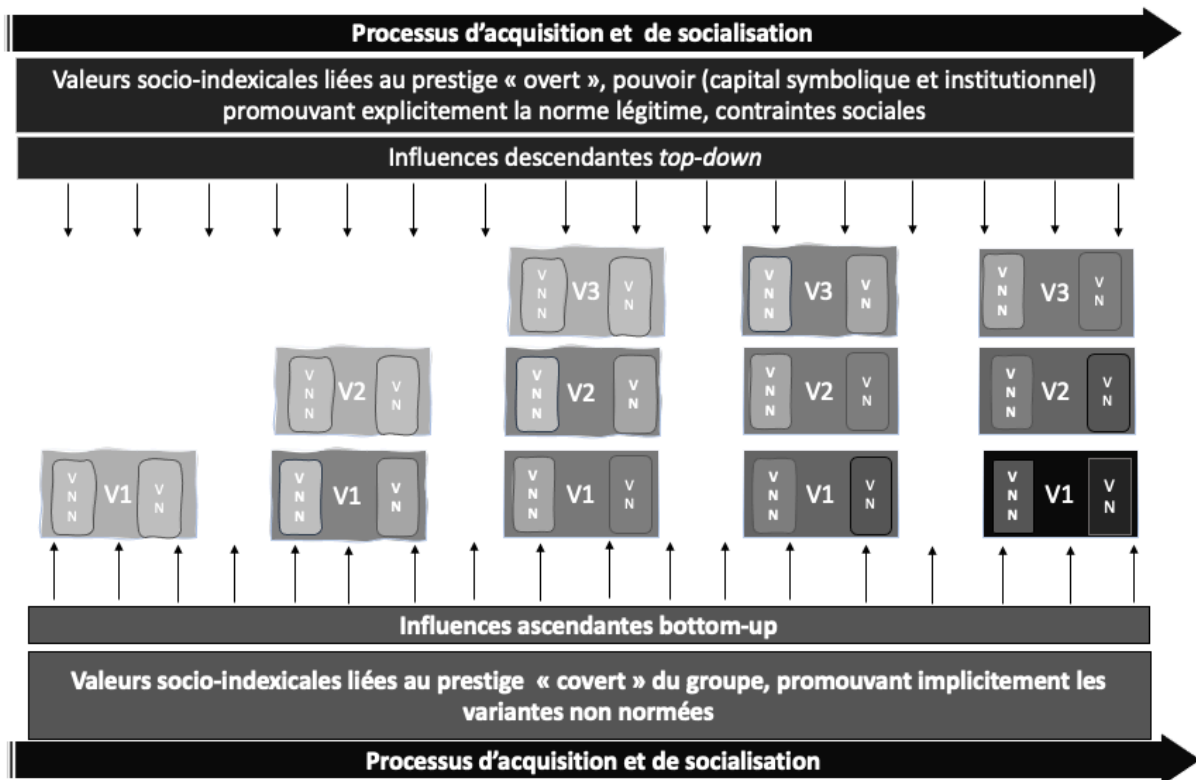


Figure 14 : Tentative de modélisation de l'émergence des préférences envers la variante normée des variables linguistiques (ici représentée par V1, V2, etc.) au sein du processus de socialisation d'un individu, dont les préférences sont influencées par des forces ascendantes et descendantes. L'intensité de la couleur grise des variables (V1, V2, etc.) correspond au degré d'ancrage de cette variable en mémoire

Comme on peut le voir, les préférences sont progressivement façonnées et se précisent par des forces ascendantes (bottom-up) et descendantes (top-down). Au départ, les contours des variables (V1, V2, etc.) sont flous ainsi que ceux de ses variantes non normées et normées (VNN et VN) puisque les variantes (et les variables) sont en cours d'acquisition. Progressivement, les contours se précisent, grâce à l'expérience langagière. Les forces ascendantes sont constituées par la fréquence d'exposition à un usage particulier d'une ou plusieurs variantes d'une variable linguistique particulière. Les forces descendantes sont celles qui concernent le pouvoir et le prestige d'une variante particulière, la variante normée (Garrett, 2010; Milroy, 2001). Les forces descendantes et ascendantes dépendent du temps (axe des abscisses) et fonctionnent simultanément. Dans un premier temps, plus l'exposition à une variante est importante, plus la probabilité qu'elle soit préférée est forte. Dans un deuxième temps, les forces descendantes (comme les variantes favorisées à l'école, en particulier celles prescrites à l'écrit) pourraient préempter cette tendance, favorisant en conséquence les préférences pour les variantes plus prestigieuses. Ces forces contrastantes fournissent une explication pour la préférence envers des variantes qui ne sont pas nécessairement utilisées par l'individu (Lafontaine, 1986). Cependant, avec le temps et l'exposition aux influences ascendantes et descendantes, les représentations sociocognitives de chaque variable deviennent de mieux en mieux définies et les pressions sociales pour la promotion de la variante normée guideraient les préférences des enfants. Sur la Figure 14,

on voit que les contours de chaque variable et variante se précisent progressivement et les couleurs des variantes non normées ou normées s'apparient avec la couleur soit des influences ascendantes soit des influences descendantes respectivement. Cela suggérerait que l'enfant, avec le temps, acquiert d'une part, la connaissance des informations socio-indexicales des variantes et, d'autre part, la conscience du caractère approprié, ou non, d'une variante donnée selon le contexte d'interaction.

La compétence communicative - et donc interactionnelle - est, elle aussi, nécessairement liée aux connaissances des valeurs attribuées à chaque variante. Avant de prendre la parole, un enfant sélectionne des formes linguistiques qui peuvent porter ses intentions communicatives mais qui sont également appropriées à la situation d'interaction, d'un point de vue linguistique et interactionnel. Ces choix sont le fruit du processus de socialisation langagière permettant à l'enfant de développer des préférences qui ne sont pas neutres, et qui sont donc socialement ancrées. Elles sont tributaires des idéologies linguistiques où une variante est perçue collectivement comme étant plus prestigieuse, plus désirable. Les connaissances de ces valeurs, et des informations socio-indexicales sont indispensables pour que l'enfant puisse agir comme un acteur social au sein d'interactions. Les travaux exposés ici ont interrogé ce point à partir des préférences exprimées vers principalement 5 variables linguistiques. Ces recherches montrent que les attitudes vers la variation linguistique ne se manifestent pas de la même manière selon la variable linguistique en question, l'âge, le sexe et le répertoire de l'enfant. Tout comme on peut constater que l'acquisition de formes syntaxiques, phonologiques et morphologiques ne suivent pas la même trajectoire acquisitionnelle, l'acquisition d'informations socio-indexicales sous-tendant les variables linguistiques manifeste des parcours acquisitionnels différents. Le développement des attitudes linguistiques est intrinsèque au processus de socialisation car il est alimenté par l'exposition et l'expérience langagière de l'enfant au sein de son environnement social.

Partie 4. Perspectives de recherche et d'enseignement

La dernière partie de cette synthèse se centre sur mes perspectives de recherche et d'enseignement pour les années à venir. Les parties précédentes ont souligné la diversité de mes recherches sur le plan des terrains, des méthodes de production de données, et des méthodes d'analyse. J'ai, en effet, travaillé auprès de plusieurs « types de populations » (enfants, adolescent.es, familles) vivant principalement dans deux pays (Italie et France). J'ai construit des bases de données et corpus à partir de données expérimentales ou écologiques. Mes analyses, quant à elles, ont reposé sur des méthodes statistiques, quantitatives, ainsi que sur des analyses qualitatives, notamment interactionnelles. Enfin, l'arrière-plan de ces recherches pourrait se qualifier d'interdisciplinaire. Il est le fruit de plusieurs rencontres dans le cadre de collaborations scientifiques qui ont permis d'amplifier le « potentiel analytique » des données traitées. Je reviendrai sur l'interdisciplinarité dans le bilan (page 129). Cet ensemble hétérogène de données et d'approches a contribué à l'exploration de différentes facettes du phénomène de la socialisation langagière. Cette diversité se maintient dans mes différentes pistes de travail, ancrées dans les travaux que j'ai menés jusque-là et les prolongeant. Dans cette partie, je passe en revue les notions et concepts déjà abordés dans ce mémoire de synthèse, actuellement exploitées et que je compte mettre au travail au sein de collaborations scientifiques et dans le cadre de direction de recherches.

1. Approfondir la notion de participation dans le cadre de la socialisation langagière

Les travaux sur les interactions ont permis d'explorer la notion de *participation* de différentes manières au prisme de la socialisation langagière. Si la participation (de l'adulte et de l'enfant) est appréhendée en tant qu'élément constitutif de l'interaction, il est alors possible de voir la façon dont la présence des différent.es participant.es influence l'action en cours. Cette approche s'est avérée utile dans les contextes de langues en contact tel que celui de la Vénétie, où les usages se répartissent généralement selon les âges des participant.es, leurs rôles en tant que parents ou membre de la famille élargie. La configuration même du cadre participatif, en termes du nombre de participant.es peut également avoir un impact sur les choix codiques et les fonctions pragmatiques qui y sont associées. Par exemple, dans le *Corpus Francesco*, au sein des interactions dyadiques, il est plus probable que l'italien soit choisi au détriment des énoncés en vénitien ou des énoncés mixtes alors que ce n'est pas le

cas au sein d'interactions multipartites au cours d'un repas (Ghimenton, 2010; Ghimenton et al., 2013).

Du point de vue d'une langue minorée, il me semble important de poursuivre l'examen de la façon dont le cadre participatif influence l'interaction et les choix codiques des participant.es. Puisque les données que j'ai récoltées jusque-là concernent principalement l'enfant, je souhaiterais retourner sur le terrain vénitien et observer la production d'adolescent.es issu.es de différents milieux sociaux dans une perspective *lifespan*. De plus, compte tenu de l'élargissement des sphères de socialisation de l'adolescent.e, ces nouvelles récoltes de données devront tenir compte de la mobilité de l'individu, afin d'avoir une vision plus complète de l'influence de l'environnement langagier et social plus généralement sur le processus de socialisation de l'enfance à l'adolescence. Je reviendrai sur le point concernant la mobilité de l'individu plus loin.

La notion de *participation* a été abordée également dans les travaux sur les dîners familiaux. Concevant le dîner familial comme un véritable laboratoire de socialisation collective et individuelle, j'ai examiné la participation à travers deux points de vue principaux : 1) le processus de catégorisation et 2) les pratiques de narration. Ces deux perspectives permettent de saisir le point de vue du.de la participant.e au cours de son activité interprétative en interaction. Tout comme la plupart de recherches sur les dîners familiaux, le corpus ITALIS contient les données récoltées auprès de familles provenant d'une catégorie socioprofessionnelle aisée. Dans le cadre du projet SIM-For (Du processus de **S**ocialisation en **I**nteraction de jeunes **M**igrants vers la **F**ormation professionnelle située), j'ai encadré le stage de Master de Wanissa Ouaret qui a travaillé en tant qu'assistante ingénieure. Ce travail a porté sur les dîners chez une famille maghrébine plurilingue, issue d'un milieu familial modeste. Les prises des repas se sont avérées très différentes de celles observées dans les familles italiennes, à la fois dans les configurations spatiales autour de cette activité quotidienne et dans les choix de codes des parents et des enfants. Par exemple, la famille consomme les repas devant la télévision et les configurations de participant.es ainsi que la préparation du repas lui-même dépendent des horaires de travail de la mère. Malheureusement, à cause de la pandémie, il n'a pas été possible de poursuivre une étude approfondie chez cette famille mais les quelques données qui ont été récoltées soulèvent un certain nombre d'interrogations. Premièrement, il me semble important d'alimenter la base de données de dîners familiaux, en particulier chez des familles issues de cultures différentes afin de mieux comprendre la façon dont le processus de socialisation se manifeste à travers différents « formats de participation » au sein de différents cadres culturels. Deuxièmement, une variable peu prise en compte dans ce type de travail est la catégorie socioprofessionnelle, en particulier chez les familles plurilingues. Tenir compte de cette variable conjointement au cadre culturel permettrait de mieux saisir la part de variation dans les formats de participation due au contexte culturel de celle due à des pratiques propres à un milieu social. D'un point de vue socio-langagier, une telle exploration permettrait d'approfondir le regard sur le développement langagier au prisme de la socialisation langagière, situant l'enfant au centre

de l'analyse comme un acteur social qui agit avec les membres de sa famille. Cette perspective pourrait être une alternative aux travaux psycholinguistiques fondés sur les compétences, qualifiant le développement d'un enfant comme typique ou bien atypique (voire défailant selon les études) à cause d'une stimulation langagière faible (Hart & Risley, 1995).

De manière générale, il me semble nécessaire de décroisonner les configurations familiales qui font l'objet d'un travail sur les dîners. L'encadrement du mémoire de Master 2 de Sinem Köklü a également pointé vers ce besoin. D'une part, elle a constaté un manque de recherches scientifiques en Sciences du langage sur les processus de socialisation au sein des familles dites « non-traditionnelles » (homoparentales, monoparentales, coparentales) et, d'autre part, elle a remarqué que la part langagière dans la construction identitaire et sexuelle d'enfants issus de ces familles a été invisibilisée par les recherches portant sur un format de famille très restreint, notamment la famille biparentale, hétérosexuelle. Si on admet que les dîners sont des moments privilégiés où il est possible d'observer le processus de socialisation langagière au cours d'une activité quotidienne ordinaire, alors il est d'autant plus urgent de décroisonner la définition de « famille » pour mieux comprendre les contextes de socialisation et pour apprécier la variation dans les affordances (opportunités perçues par un individu) au sein de différents lieux de socialisation. Les enjeux sociétaux sont indéniables car ce type de recherche pourrait aider à questionner la définition de la famille et de chercher à comprendre la façon dont la famille, considérée dans la diversité de ses configurations, contribue à la socialisation d'un enfant. Enfin, la poursuite de cette direction pourra explorer si des espaces de socialisation perçus comme socialement (famille homosexuelle *versus* hétérosexuelle ou famille aisée *versus* famille modeste) et culturellement (famille migrante maghrébine *versus* famille migrante italienne) distincts ont des similitudes.

Enfin, l'intérêt d'une analyse multimodale a également été soulevé pour saisir une palette de ressources plus large où puisent les participant.es pour déployer leurs pratiques langagières. Ce type d'analyse se situerait dans une direction de recherche appréhendant le développement langagier dans sa multidimensionnalité et où les actions, les gestes et le langage sont analysés sur un continuum (D. Boutet, 2010, 2018; Morgenstern et al., 2021). Ainsi, il s'agit d'étudier plus finement la contribution des différentes ressources à la construction langagière de l'individu, tout en reconnaissant la dimension interactionnelle, située et incarnée du processus de socialisation langagière.

2. Répertoires plurilingues : de l'autobiographie à la biographie langagière

Dans le cadre des projets INEXDEB (*IN*put et *EX*périence dans le *DE*veloppement *Bilingue*) soutenu par ASLAN, porté par Cathy Cohen et MoBilO (**Mod**élisation des trajectoires **bi**lingues : approches statistiques novatrices pour une linguistique **ou**illée appliquée au développement bilingue) porté par moi-même et financé par l'université Lumière Lyon 2, j'ai travaillé en étroite collaboration avec Cathy Cohen (Université Claude Bernard, Lyon 1,

Laboratoire ICAR) et Agnès Witko (Université Claude Bernard, Lyon 1, laboratoire DDL) au sein de ces deux projets. Les deux projets ont pour but de mieux comprendre l'influence de l'expérience langagière bilingue sur les pratiques d'enfants scolarisés ainsi que sur leur développement langagier. Les enfants de l'échantillon fréquentent un établissement public ayant plusieurs sections bilingues. Les données issues de ces projets proviennent de la section français-anglais. Différentes interrogations ont émergé de cette collaboration qui fédère des approches issues de la psycholinguistique de l'acquisition et en pathologie du langage d'une part et de la sociolinguistique d'autre part. Nous nous sommes également questionné.es sur les outils pouvant éclairer les différences remarquées dans les trajectoires acquisitionnelles des enfants de l'échantillon, dans le cadre d'approches interdisciplinaires de la socialisation langagière. La biographie langagière (interalia Costa-Galligani, 1998; Deprez, 1996) est un des outils qui permet de situer la trajectoire développementale de l'enfant dans son parcours de vie tenant compte des liens qu'il a tissés avec les langues et d'autres acteur.trices. Bien évidemment, parfois il ne s'agit pas seulement de liens mais aussi de ruptures, voire de fractures, et ces relations intriquées entre lieux, locuteur.trices et langues donnent accès au processus de socialisation d'une perspective, justement processuelle.

Les discussions fructueuses émanant de cette collaboration ont abouti à l'organisation d'une journée d'études intitulée *Bilinguisme et Biographie Langagière (BilBio)*, qui s'est tenue le 14 janvier 2022. Cette journée a été pour moi l'occasion de travailler avec Michel Bert, enseignant-chercheur sociolinguiste de l'université Lumière Lyon 2 (Laboratoire DDL), dont les recherches portent sur la description des langues en danger. Dans le cadre d'une présentation (Ghimenton & Bert, 2022) à cette journée, nous avons mise en commun nos différentes questions de recherches pour en trouver des éléments de réponse dans nos terrains respectifs. Puisque Michel Bert travaille auprès de populations âgées dont les langues sont fortement menacées, notre collaboration pourrait se qualifier comme « improbable ». Cependant, la perspective tout au long de la vie qu'offre une telle collaboration fournit aussi l'occasion pour confronter nos domaines de recherches afin mieux comprendre les facteurs pouvant influencer le maintien ou pas des langues dans les répertoires.

Un des outils que nous partageons est justement la biographie langagière. Nous avons ainsi commencé un travail de réflexion sur le passage d'une **autobiographie** à la biographie langagière en nous questionnant sur le mouvement d'un récit et donc d'un point de vue émic des pratiques à une reconstruction de ce récit dans un contexte scientifique, étic. Les discussions sur la biographie langagière ont conduit tout naturellement vers la notion de répertoire langagier. L'acte de détailler les langues de son propre répertoire signifie reconnaître (Kress, 2013) ce que l'on peut considérer comme « mentionnable », ou pas, selon des critères choisis par le.la locuteur.trices comme étant pertinents pour la production de son autobiographie langagière. La narration produite sur son **autobiographie** langagière met à l'œuvre le processus de catégorisation d'entités langagières (qui regroupent, selon les dires des interrogé.es, langues, dialectes, patois, etc.). Ce travail de catégorisation, qui se

manifeste à travers la dénomination, est la reconnaissance et donc la légitimation de ces entités comme faisant partie du répertoire de l'interrogé.e. Dans une perspective de la biographie langagière, il nous est paru évident que, pour un travail scientifique, le dépassement d'une vision de la langue comme un système discret, étanche d'un autre, est indispensable pour mieux comprendre la relation intriquée entre l'individu et sa ou ses langues. À l'instar de Gumperz, Blommaert & Backus (2013) envisagent le « répertoire verbal » comme un ensemble de ressources qui contribuent à la construction de sens, étroitement liée aux expériences de l'individu avec ses langues et les relations établies avec autrui. Ils poursuivent leur réflexion pour rapprocher le répertoire verbal d'une biographie indexicale puisque les ressources contenues et exploitées dans un répertoire sont tributaires de la trajectoire de vie de l'individu ainsi que des opportunités qu'il.elle a eues tout au long de son parcours. L'exploration des répertoires dans des situations aux extrêmes d'un continuum entre un bilinguisme sociétal « paisible » et un bilinguisme où certaines langues sont menacées, est une direction de recherche et de collaboration qui se dessine en particulier avec Michel Bert et Colette Grinevald, deux collègues qui travaillent sur les langues en danger.

3. La socialisation langagière au prisme de la notion de *personhood* : approfondir le lien entre l'individu, les langues et les lieux

Avec la mondialisation, les rapports entre individu et espace (physique et social) ont subi de fortes transformations au cours des dernières décennies. En effet, comme les travaux sur la mobilité (Auzanneau, 2020; Auzanneau & Leclère, 2021; Auzanneau & Trimaille, 2017) le soulignent, la mobilité géographique et sociale est à l'origine de potentialités identitaires. La collaboration avec une sociolinguiste de l'université de Paris, Michelle Auzanneau, a permis de creuser ce lien entre mobilité, espace et répertoires. Dans un travail effectué à quatre mains (Ghimenton & Auzanneau, à paraître), nous avons exploré le concept de *personhood* conjointement au processus de socialisation. Difficilement traduisible en français, ce concept renvoie au statut d'une personne, en termes de la valeur qu'on lui attribue socialement (Gruen, 2011). Dans le chapitre à paraître, nous insistons sur la centralité de la mobilité, appréhendée par les pratiques spatiales de l'individu, afin de proposer une analyse du processus de la socialisation qui s'éloigne d'une temporalité linéaire et subdivisée en étapes de vie. En effet, l'agentivité d'un individu lui permet d'agir dans différents espaces mais aussi de les construire (Auer, 2013; Johnstone, 2004). Ainsi, dans cette contribution, nous défendons l'idée que le. la locuteur.trice se situe dans plusieurs espaces simultanément ou successivement, suggérant que la prise en compte des pratiques spatiales de l'individu permet de s'éloigner du cadre linéaire proposé par les études sur la socialisation langagière et de rendre compte de la variation qui se manifeste tout au long de la vie. D'ailleurs, les deux premières parties de cette synthèse mettent en évidence les liens entre l'enfant, l'espace

et les interlocuteur.trices et leur prise en compte s'est avérée cruciale pour appréhender le processus de socialisation.

La collaboration avec Michelle Auzanneau a permis d'approfondir cette relation avec une problématisation de l'espace, proposant que différentes façons de parler ou d'interagir rendent manifestes les relations du.de la locuteur.trice avec l'espace. Plus précisément, lorsqu'un acteur.trice social.e est émotionnellement impliqué.e, à travers ses expériences sociales et ses pratiques dans un espace, celui-ci devient un lieu (Schieffelin, 2007). Cet engagement, fort, n'est pas statique, car c'est à travers l'action des agents sociaux que se construit le lieu (Auer, 2013; Johnstone, 2004). L'importance des relations tissées dans les lieux a également été souligné par les travaux sur les réseaux et leur impact sur le langagier (Gautier & Chevrot, 2014; Lev-Ari, 2016; Regan, 2002). C'est donc dans cette conjoncture, entre lieu, locuteur.trice et langage, que nous avons proposé l'analyse du concept de *personhood*, ce processus par lequel une personne se voit attribuer une valeur sociale. À l'instar des propos de Degnen (2018), nous considérons ce dernier comme un processus plutôt que le résultat d'une action anhistorique :

Personhood emerges in many of these accounts [of life at various points] as a relational and processual entity. By this I mean that personhood is something that does not exist *per se*. Rather it is brought into being via reciprocal fields of social relations and interaction [...]. To stake the claim that personhood is processual means arguing that it is not established in a one-off gesture or moment. Instead, it requires making and remaking across many multiple points of interaction, all of which are contextually situated (pages 16-17).

Nous avons travaillé à partir de deux types d'acteurs sociaux et de terrains différents. Le premier terrain concerne des mineurs non accompagnés (dorénavant MNA) suivis au pénal dans un centre d'insertion de la protection judiciaire de la jeunesse en Île de France. Le second terrain concerne des italien.nes migrant.es issus de la vague d'immigration des années soixante (Corpus ITALIS/ Ghimenton) et observé.es au sein de leur famille en France. Alors que les familles italiennes migrantes se sont sédentarisées, la mobilité des MNA est quasi permanente, souvent avec des périodes d'errance. Ces différentes situations nous ont permis de nous interroger sur la manière dont les expériences de mobilité forgent les expériences de la pluralité de l'individu et, en conséquence la construction de sa *personhood* dans le cadre de socialisation langagière.

Des pistes de recherche se dessinent actuellement pour l'exploration de ce concept tel qu'on peut l'observer à travers les pratiques des individus, au moyen d'une analyse mobilisant des approches interactionnelle, sociolinguistique et psycholinguistique. Cette direction permettra de préciser les processus d'inclusion et d'exclusion dans un groupe, ou encore d'observer des manières de faire groupe, crucial pour tout travail sur la socialisation en général et sur la socialisation langagière plus particulièrement. L'observation de la production dans différents lieux permettrait également de mieux comprendre les contextes où la production de l'enfant est stimulée dans un environnement orienté vers son inclusion ou bien lorsque celle-ci fait l'objet de formes d'exclusion. Ainsi, les prochaines étapes

consistent à confronter les données déjà disponibles et d'en recueillir d'autres chez l'enfant et adolescent.e mobile en interaction avec son entourage familial et social plus élargi. Comme je l'ai souligné, il s'agit d'un programme de travail qui se détache de la linéarité implicitement proposée par les travaux sur la socialisation langagière où un.e novice devient un expert (avec le temps et donc de manière chronologique) et qui se distingue de la vision tendanciellement déterministe des productions verbales des enfants/adolescent.es. En examinant la manière dont les ressources à disposition des enfants/adolescent.es – verbales, gestuelles et matérielles – sont exhibées en situation, selon les besoins et les contraintes de l'interaction (Sidnell, 2016), nous nous écartons d'une analyse psycholinguistique de la production de l'individu fondée sur des critères préexistants aux pratiques langagières observées.

La thèse de Luyao Guo, co-dirigée par moi-même et Véronique Rivière (université Lumière Lyon 2, laboratoire ICAR) explore le volet de la mobilité de cette direction de recherche. En effet, à travers une ethnographie multisite (Marcus, 1995), elle s'interroge à la fois sur les pratiques de l'espace, les réseaux, et le langage produit par des apprenant.es du français afin de rendre compte de manière plus holistique leur processus de socialisation langagière. Cette approche donne accès à la multidimensionnalité du processus de socialisation, partant des relations entre l'individu et l'espace social (Deprez, 1994) tout en considérant cet espace comme perméable aux apports et aux influences produites par les individus qui le fréquentent. L'analyse minutieuse des interactions permettra de décrire le fonctionnement des rencontres dans les différents lieux, les moments interactionnels où le plurilinguisme des apprenant.es émerge, et la manière dont les situations de communication plurilingue se manifestent de manière fluide ou bien quand elles sont caractérisées par l'émergence d'incompréhensions et malentendus.

4. Appréhender les attitudes vis-à-vis de la variation dans des contextes de langues en contact

Comme je l'ai mentionné dans la troisième partie de ce manuscrit, les travaux sur l'émergence des attitudes chez l'enfant se regroupent dans un programme de recherche en cours. Même si les modèles statistiques se précisent, d'autres recueils de données sont prévus. Premièrement, la contribution d'Agnès Witko, enseignante-chercheure et orthophoniste, au projet VIVACE a initié l'exploration des attitudes dans d'autres populations, notamment auprès d'adolescent.es présentant des besoins particuliers. La crise sanitaire a quelque peu freiné l'accès au terrain et, en conséquence, les récoltes de données quantitatives prévues n'ont pas été possibles. Une collaboration informelle entre l'université Lumière Lyon 2 et l'université Claude Bernard Lyon 1 a été établie grâce au projet intitulé « *La communication sociale chez l'adolescent.e appréhendée à travers le prisme de la socialisation langagière. Une étude expérimentale auprès d'adolescent.es tout venants ou présentant des besoins socio-langagiers particuliers* ». Dans ce projet, nous avons fait participer des étudiant.es de nos deux établissements universitaires permettant, d'une part, aux étudiant.es des Sciences

du langage d'être sensibilisé.es aux questions de recherches éclairées par les enjeux en orthophonie et, d'autre part, aux étudiant.es d'orthophonie d'être exposé.es à des approches qui encouragent l'enjambement d'une vision dichotomique du comportement humain (atypique *versus* typique).

Deuxièmement, en continuité avec le travail déjà fourni en collaboration avec Vincent Arnaud, nous souhaitons tester la validité du modèle sur un échantillon plus grand comprenant enfants et adolescent.es. Par ailleurs, l'approfondissement de ces mêmes questions de recherche est également prévu en testant le protocole auprès d'une population adultes de locuteur.trices de français L2, afin de voir s'il.elles manifestent des préférences vers les variantes qui sont plus fréquentes à l'écrit et présentes dans le discours formel, tel que celui dans la classe de langue. Les préférences seront également étudiées en fonction de la durée d'exposition au français, puisqu'il s'agit d'une variable pertinente pour ce type d'étude (Gautier & Chevrot, 2014; Regan, 2002).

Troisièmement, je compte rapprocher les questions de recherche dans ce volet perceptif de la socialisation des questions relatives au contact de langues en Vénétie et, plus généralement en Italie. Élaborant un protocole de recherche similaire à celui utilisé dans le cadre des projets MAtti et VIVACE, je souhaite explorer les attitudes vis-à-vis de la variation auprès d'enfants et adolescent.es vivant en Italie. Bien qu'il existent des travaux sur la perception conduits en Italie avec des protocoles similaires à ceux explicités dans la troisième partie de ce manuscrit (Masullo et al., 2020; Meluzzi, 2015), à ma connaissance, aucun ne porte sur une modélisation des aspects développementaux des attitudes. Compte tenu de la variation régionale observable dans le domaine italo-roman, ce terrain permet de comparer les résultats avec ceux obtenus en France, pays avec une forte tradition « monolingue », afin de mieux comprendre l'influence de la variation dans l'environnement sur l'émergence des attitudes.

Enfin, d'un point de vue de la formation, je pilote le module *Appréhender la vulnérabilité dans les pratiques langagières : une perspective tout au long de la vie* (lifespan) dans le cadre de la nouvelle accréditation 2022-2026 de l'université Lyon 2. Il s'agit d'un module transversal qui appréhende la question de la vulnérabilité à partir de l'observation des pratiques langagières, tout au long du processus de socialisation de l'individu. Ces pratiques pouvant être un levier pour réduire les inégalités socioculturelles peuvent également les engendrer, fragilisant ainsi l'individu et sa place dans sa communauté des pratiques. Avec l'implication de Nelly Bohomme, doctorante sous la co-direction de Nathalie Rossi-Gensane (université Lumière Lyon 2, laboratoire ICAR) et de moi-même, nous proposons des séances sur les attitudes langagières et nous abordons les vulnérabilités qui émergent dans les catégorisations établies sur la base de choix linguistiques (variantes) différents. Ce module a une visée formatrice et cherche à susciter une prise de conscience auprès des étudiant.es quant à la prégnance du langage dans la sphère sociale.

Bilan d'une trajectoire de socialisation

Il est laborieux d'extriquer les liens entre recherche et enseignements car les deux, pour moi, sont deux vases communicants. Il est également difficile d'écrire une conclusion pour un travail qui n'est pas encore terminé. Je préfère alors achever ce manuscrit par quelques réflexions, en guise de bilan sur mes expériences de recherche et d'enseignement. L'écriture d'un manuscrit en vue d'une habilitation est l'occasion idéale pour prendre le recul nécessaire à la relecture de son propre parcours pour en saisir sa cohérence, *a posteriori*.

Une réflexion sur ma trajectoire professionnelle comme expérience socialisatrice me paraît une clef de lecture utile car elle donne un sens aux nombreuses décisions prises tout au long de mon parcours. Les évolutions dans la société ne font qu'accroître les attentes vis-à-vis des compétences à maîtriser et doivent faire l'objet d'une socialisation permanente. Ces compétences peuvent être de nature technique mais aussi en lien avec les évolutions sociales, par exemple avec des changements dans la conception de la *personhood* dans la société, notamment avec les dispositions mises en place pour la protection des données personnelles. Face à ces changements graduels et systématiques, je me suis progressivement socialisée à travers les relations et collaborations établies avec les étudiant.es et les collègues dans différents lieux de travail.

Si j'emprunte des notions vues dans les pages précédentes, je souhaiterais m'attarder encore un peu sur la notion de participation. Le métier de l'enseignant.e-chercheur.e engage plusieurs formes de participation. Cette pluralité se manifeste dans les différents rôles endossés qui sont prévus dans la fonction, par exemple enseignant.e, chercheur.e, évaluateur.trice, gestionnaire, administrateur.trice, etc. Les formes de participation se situent au sein de différents lieux et émergent à travers des relations diverses et nous poussent à apprendre d'autres pratiques qui parfois peuvent sembler dissonantes par rapport aux nôtres. Je vais mentionner trois exemples de participation à travers les relations que j'ai nouées, les lieux physiques et symboliques parcourus et les rôles endossés.

Le premier exemple est la relation étudiant.e et encadrant.e. Au fil des années, j'ai pris pleinement conscience de la signification du mot « encadrement ». Fournir un cadre est une forme d'étaillage essentiel qui permet à l'étudiant.e d'arriver à un point où seul.e il.elle n'y arriverait pas. La complexité de cet exercice repose sur un calibrage permanent de l'étaillage selon les affordances⁶⁹ à la disposition de l'étudiant.e qui s'initie à la recherche et le chemin

⁶⁹ Dans ce cas, les affordances sont les opportunités perçues par l'étudiant.e pour agir en tant qu'acteur.trice social.e, en tant que chercheur.e en devenir. Ces opportunités dépendent des ressources de l'étudiant.e (linguistiques, interactionnelles, etc.) et de leur contexte d'apprentissage.

à parcourir pour y arriver. Un contexte facilitateur est sans doute l'implication des étudiant.es dans les projets de recherche qui fournit une situation de *déteuro-learning*⁷⁰ (Bateson, 1972) où l'étudiant.e apprend le métier de chercheur.e en faisant de la recherche. Il.elle donc apprend à apprendre en participant activement dans un projet. Cette situation permet à l'encadrant.e de « faire de la recherche » avec l'étudiant.e qui, à son tour, apprend comment faire de la recherche par la pratique. L'approche de l'encadrement par le *déteuro-learning* est une conviction forte.

Le deuxième exemple est la relation entre collègues dans le cadre de mes nombreux rôles administratifs qui ne sont pas nécessairement liées à la recherche car ils portent le plus souvent sur la gestion des activités pédagogiques, liées à l'enseignement. J'ai assuré la direction du département des Sciences du Langage avec Véronique Rivière et plus tard, j'ai également pris le rôle de vice-doyenne de la faculté de Lettres Sciences du langage et Arts (LESLA) de l'université Lumière Lyon 2, exerçant ces deux fonctions concomitamment. L'ensemble de ces responsabilités m'a amenée à travailler avec des collègues de cadres disciplinaires différents (par exemple, lettres, art du spectacle, musicologie). Cependant, leurs compétences de gestion et de médiation m'ont été très précieuses car elles sont parfaitement transférables dans plusieurs situations liées non seulement à l'enseignement mais aussi à la recherche, telle que la gestion de projets et le travail d'équipe. Ainsi, le contact avec différentes « politiques » de gestion m'a offert l'occasion de les réinvestir dans différentes situations relatives à l'enseignement et à la recherche.

Enfin, le troisième exemple concerne les nombreuses collaborations avec des enseignant.es-chercheur.es divers.es, tant sur le côté disciplinaires (anthropologues, sociolinguistes, orthophonistes, dialectologues) que sur celui des méthodes de recherche et d'écriture. La rencontre interdisciplinaire comporte un certain nombre d'ajustements, parfois suite à des frictions (Lury et al., 2018), pour avancer dans un travail collectif de manière efficace et sur des bases solides :

[W]hat they create together constitutes a basis that shapes how they collaborate with each other—such as shared language, key concepts, tacit rules of interaction, group culture and identity, and collective mission (Boix Mansilla et al., 2016, p. 573).

Il y a ainsi une sorte d'appropriation, de socialisation des notions et concepts issus des cadres disciplinaires de chacun.e. Cet appropriation provoque l'élargissement nécessaire des pratiques de recherche mais surtout de la « pertinence » (au sens de Mondada (2002)) des notions et concepts à aborder ou à éclairer :

Also prioritizing cognition in social processes of knowledge, studies of social cognition and distributed expertise show how cognitive apprenticeships, such as collaborations in teaching, enable experts to learn intellectual practices in neighboring domains (e.g., analysis styles and disciplinary languages) essential for interdisciplinary exchange (Boix Mansilla et al., 2016, p. 576)

⁷⁰ Deutero-learning renvoie à l'idée d'apprendre à apprendre, à travers la participation active de l'individu.

Une collaboration interdisciplinaire peut s'avérer laborieuse également sur le plan de la restitution d'une recherche, dans le cadre d'une écriture collective. La complexité de la tâche est également liée à la « pertinensisation » des informations, car ce qui est donné pour acquis dans un cadre disciplinaire ne l'est pas dans un autre et nécessite, justement, d'être explicité. La rencontre interdisciplinaire pourrait ainsi être vue comme un processus de socialisation multidimensionnel qui apporte une transformation sur le plan des pratiques et des perspectives vis-à-vis de son propre travail.

Le décloisonnement de frontières disciplinaires pour mobiliser les notions, concepts et surtout les outils de travail aboutit à ce qu'on nomme « la triangulation des données ». Trianguler signifie mobiliser différents types de données afin d'obtenir différentes « réactions » de notre terrain ou de nos informateur.trices. Comme je l'ai montré dans les deux premières parties, l'usage de méthodes quantitatives et qualitatives issues de différents cadres disciplinaires, par exemple la psycholinguistique et la linguistique interactionnelle, permet d'obtenir des résultats qui s'éclairent mutuellement bien que la portée des unes et des autres ne soit pas du tout la même.

Triangulation allows for asking different but complementary questions within the same study that the interpretation of one dataset may open up for understanding another dataset, thus allowing the researcher to get closer to the phenomenon in question and a greater or more nuanced understanding of the issue (Jentoft & Olsen, 2019, p. 181).

Si je reprends l'exemple de la socialisation langagière de l'enfant, une analyse interactionnelle permet de voir que ce processus doit inclure celui observable dans des lieux divers avec différentes participant.es qui font partie de l'environnement de l'enfant. L'interprétation du vécu, la co-construction d'un récit ou encore les régulations des comportements des uns et des autres contribuent à la fabrication d'une identité, spécifique au noyau familial ainsi que d'une réalité partagée et intime. Transposant l'expression de Sacks (1985) « doing being ordinary », les analyses des conversations au cours des dîners familiaux ont montré que les participant.es ensemble produisent et construisent un « être famille », que l'on pourrait nommer *doing being family*. Au cœur du processus de socialisation au sein de la famille, les régulations des comportements, la répétition de pratiques ordinaires relevant du quotidien fabriquent, justement, ce quotidien. Un élément fondamental contribuant à cette construction est la valeur indexicale du langage verbal ou non verbal. L'indexicalité permet de relier les influences exercées sur l'individu à partir de ses expériences vécues dans des lieux de socialisation variés. L'individu se voit et est vu comme étant transformé.e par ces expériences. Liée à l'indexicalité est l'importance de la dimension fondamentalement praxéologique, multisémiotiques et langagière de l'identité qui donne lieu à des catégorisations et à des appartenances plurielles de et par la pratique. L'enfant ne s'approprie pas seulement du matériel linguistique : il s'approprie des postures, des perspectives et des pratiques sociales qui vont lui permettre de se socialiser et d'apprendre à être membre d'une communauté. Ces

compétences plurielles ainsi que le caractère multidimensionnel de l'acquisition nécessitent d'être appréhendés par des approches qui ne se confinent pas à un seul cadre disciplinaire.

Enfin, le processus de socialisation décrit ci-dessus pour l'enfant est parfaitement pertinent aux processus de transformation observables tout au long d'une carrière d'enseignant.e chercheur.e. Ce processus est multi-strates et ne suit pas une trajectoire linéaire, et l'expertise n'est donc pas une fin en soi. Ce sont les relations tissées dans différents espaces physiques ou symboliques qui créent des lieux propices pour l'élargissement des compétences en savoir-faire et savoir-être et ensemble, ils produisent des expériences socialisatrices, contribuant au caractère transformatif à l'échelle de l'individu mais également du collectif.

Références

- Agha, A. (2005). Introduction : Semiosis across Encounters. *Journal of Linguistic Anthropology*, 15(1), 1-5.
- Akhtar, N., & Gernsbacher, M. A. (2007). Joint attention and vocabulary development : A critical look. *Language and Linguistics Compass*, 1(3), 195-207. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2007.00014.x>
- Akhtar, N., Jipson, J., & Callanan, M. A. (2001). Learning words through overhearing. *Child Development*, 72(2), 416-430.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., & Zanna, M. P. (2005). *The Handbook of Attitudes*. Psychology Press.
- Albarracín, D., & Shavitt, S. (2018). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 69, 299-327. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122216-011911>
- Anisfeld, E., & Lambert, W. E. (1964). Evaluational Reactions of Bilingual and Monolingual Children to Spoken Language. *Journal of Abnormal Psychology*, 69, 89-97.
- Armon-Lotem, S., Joffe, S., Abutbul-Oz, H., Altman, C., & Walters, J. (2014). Language exposure, ethnolinguistic identity and attitudes in the acquisition of Hebrew as a second language among bilingual preschool children from Russian- and English-speaking backgrounds. In T. Grüter & J. Paradis (Éds.), *Input and Experience in Bilingual Development* (p. 77-98). John Benjamins. <https://benjamins.com/catalog/tilar.13.05arm>
- Aslin, R. N., Saffran, J. R., & Newport, E. L. (1998). Computation of conditional probability statistics by 8-month-old infants. *Psychological Science*, 9(4), 321-324.
- Aslin, R. N., Saffran, J. R., & Newport, E. L. (1999). Statistical learning in linguistic and nonlinguistic domains. In B. MacWhinney (Éd.), *The emergence of language* (p. 359-380). Lawrence Erlbaum and Associates.
- Auer, P. (2000). Why should we and how can we determine the " base language " of a bilingual conversation. *Estudios de Sociolingüística*, 1(1), 129-144.
- Auer, P. (2013). The geography of language: Steps toward a new approach. *FRAGL: Freiburger Arbeitspapiere zur Germanistischen Linguistik*, 16, 1-39.
- Auzanneau, M. (2020). Apprendre le français quand on brûle les frontières. *Migrations Societe*, N° 181(3), 103-120.
- Auzanneau, M., & Leclère, M. (2021). Que signifie apprendre le français pour les MNA suivis à la PJJ? Enjeux et contextualisation des questions langagières. In M. Véniard & L. Le Ferrec (Éds.), *Discours, langues et migration : Approches pluridisciplinaires*. Lambert-Lucas.
- Auzanneau, M., & Trimaille, C. (2017). L'odyssée de l'espace en sociolinguistique. *Langage et societe*, N° 160-161(2), 349-367.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination : Four Essays* (M. Holquist, Éd.; C. Emerson, Trad.; Reprint édition). University of Texas Press.
- Bamberg, M. (2004). Positioning with Davie Hogan : Stories, tellings, and identities. In C. Daiute & C. Lightfoot (Éds.), *Narrative Analysis: Studying the Development of Individuals in Society* (p. 135-157). Sage.
- Bamberg, M., & Georgakopoulou, A. (2008). *Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis*. 28(3), 377-396. <https://doi.org/10.1515/TEXT.2008.018>
- Barbour, R., & Kitzinger, J. (1998). *Developing Focus Group Research : Politics, Theory and Practice* (1st edition). SAGE Publications Ltd.
- Barbu, S., Martin, N., & Chevrot, J.-P. (2014). The maintenance of regional dialects : A matter of gender? Boys, but not girls, use local varieties in relation to their friends' nativeness and local identity. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01251>
- Barbu, S., Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Juhel, J. (2013). Language evaluation and use during early childhood : Adhesion to social norms or integration of environmental regularities? *Linguistics*,

- 51(2), 381-411. <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0015>
- Bargh, J. (1994). The Four Horsemen of Automaticity : Awareness, Efficiency, Intentions and Control. In R. Wyer & T. Srull (Éds.), *Handbook of Social Cognition* (p. 1-40). Lawrence Erlbaum.
- Bar-Hillel, Y. (1954). Indexical Expressions. *Mind*, 63(251), 359-379. <https://doi.org/10.1093/mind/LXIII.251.359>
- Barton, M. E., & Strosberg, R. (1997). Conversational patterns of two-year-old twins in mother–twin–twin triads. *Journal of Child Language*, 24(1), 257-269.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3620295.html>
- Bauman, R. (1975). Verbal Art as Performance. *American Anthropologist*, 77(2), 290-311.
- Beck, E. L. (2014). *The role of socio-indexical information in regional accent perception by five to seven year old children*. [Thèse de doctorat, University of Michigan]. https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/107214/beckel_1.pdf?sequence=1
- Bento, M. (1993). *Les affriquées des langues romanes*, thèse de doctorat, Université Descartes, Paris. [Unpublished Doctoral dissertation].
- Bento, M. (1998). Une étude sociophonétique des affriquées désonorisées en franco-qubécois. *Revue québécoise de linguistique*, 26(1), 13-26.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. PUF.
- Berruto, G. (1987). Lingua, dialetto, diglossia, dilalia. In G. Holtus & J. Kramer (Éds.), *Romania et Slavia Adriatica* (p. 57-81). Buske.
- Berruto, G. (1997). Linguistica del contatto e aspetti dell'italianizzazione dei dialetti : Appunti di creolistica casalinga. In G. Holtus, J. Kramer, & W. Schweickard (Éds.), *Italica et Romanica. Festschrift für Max Pfister zum 65* (Vol. 3, p. 13-29). Niemeyer.
- Berruto, G. (2005). Dialect/ standard convergence, mixing, and models of language contact : The case of Italy. In P. Auer, F. Hinskens, & P. Kerswill (Éds.), *Dialect change. Convergence and divergence in european languages* (p. 81-95). Cambridge University Press.
- Berthele, R. (2021a). Speakers, languages, and multilingual thank you slides : A cognitive perspective on sociolinguistic categorizations. In G. Kristiansen, K. Franco, S. De Pascale, & L. Rosseel (Éds.), *Cognitive Sociolinguistics Revisited* (p. 446-456). <https://folia.unifr.ch/global/documents/309663>
- Berthele, R. (2021b). The Extraordinary Ordinary : Re-engineering Multilingualism as a Natural Category. *Language Learning*, 71(S1), 80-120. <https://doi.org/10.1111/lang.12407>
- Blommaert, J. (2007). Sociolinguistics and Discourse Analysis : Orders of Indexicality and Polycentricity. *Journal of Multicultural Discourses*, 2(2), 115-130. <https://doi.org/10.2167/md089.0>
- Blommaert, J. (2011). Pragmatics and discourse. In R. Mesthrie (Éd.), *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics* (p. 122-137). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511997068.012>
- Blommaert, J., Collins, J., & Slembrouck, S. (2005). Polycentricity and interactional regimes in « global neighborhoods ». *Ethnography*, 6(2), 205-235.
- Blommaert, J. M. E., & Backus, A. (2013). Repertoires revisited : « Knowing language » in superdiversity. *Repertoires revisited*, 67.
- Blum-Kulka, S. (1997). *Dinner talk : Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. Erlbaum.
- Boix Mansilla, V., Lamont, M., & Sato, K. (2016). Shared Cognitive–Emotional–Interactional Platforms : Markers and Conditions for Successful Interdisciplinary Collaborations. *Science, Technology, & Human Values*, 41(4), 571-612. <https://doi.org/10.1177/0162243915614103>
- Bonhomme, N. (2021). *Le développement des attitudes linguistiques chez l'enfant vis-à-vis de la variation. Étude exploratoire autour de trois variables syntaxiques du français : 'Dont', 'ne', 'qui'*. [Mémoire de Master 2].
- Bouchard Ryan, E., & Giles, H. (Éds.). (1982). *Attitudes Towards Language Variation*. Hodder Arnold.
- Bouchard Ryan, E., Giles, H., & Sebastian, R. J. (1982). An integrative perspective. In E. Bouchard Ryan

- & H. Giles (Éds.), *Attitudes towards Language Variation* (Vol. 1, p. 1-19). Edward Arnold.
- Bourdieu, P. (1964). *Les héritiers : Les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2019). *Sociologie générale vol. 1. Cours au Collège de France*. POINTS.
- Boutet, D. (2010). Structuration physiologique de la gestuelle : Modèle et tests. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 42, 77-96. <https://doi.org/10.4000/lidil.3070>
- Boutet, D. (2018). *Pour une approche kinésiologique de la gestualité* [Habilitation à diriger des recherches, Université de Rouen]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-02357282>
- Boutet, J. (2002). Pratiques langagières. In P. Charaudeau & D. Maingueneau (Éds.), *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 459-461). Éditions du Seuil.
- Boutet, J., Fiala, P., & Simonin-Grumbach, J. (1976). Sociolinguistique ou sociologie du langage. *Critique*, 344, 68-85.
- Broersma, M., & Bot, K. D. (2006). Triggered codeswitching : A corpus-based evaluation of the original triggering hypothesis and a new alternative. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(1), 1-13. <https://doi.org/10.1017/S1366728905002348>
- Broersma, M., Carter, D., Donnelly, K., & Konopka, A. (2020). Triggered codeswitching : Lexical processing and conversational dynamics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(2), 295-308. <https://doi.org/10.1017/S1366728919000014>
- Brown, C., & Cichocki, W. (1995). Listeners' Reactions to Four French Accents : A Study of Gender as a Variable in Linguistic Attitudes. *Linguistica Atlantica*, 17(0), 45-62.
- Brown, P. (2001). Politeness and Language. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Éds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (p. 11620-11624). Pergamon. <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03044-8>
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness : Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A first language : The early stages*. Harvard University Press.
- Busch, B. (2017). Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire : On the Concept of Spracherleben—The Lived Experience of Language. *Applied Linguistics*, 38(3), 340-358. <https://doi.org/10.1093/applin/amv030>
- Buson, L. (2008). La variation stylistique chez les enfants de 10/11 ans : Une étude exploratoire en contexte français. In M. Abecassis, L. Ayosso, & E. Vialleton (Éds.), *Le français parlé au XXIème siècle (Normes et variations géographiques et sociales)* (Vol. 1, p. 203-222). L'Harmattan.
- Buson, L., Chevrot, J.-P., Nardy, A., & Abouzaïd, M. (2014). Catégorisations et représentations sociolinguistiques : Les variétés stylistiques existent-elles ? *SHS Web of Conferences*, 8, 1407-1418. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801149>
- Byers-Heinlein, K., Behrend, D. A., Said, L. M., Girgis, H., & Poulin-Dubois, D. (2017). Monolingual and bilingual children's social preferences for monolingual and bilingual speakers. *Developmental Science*, 20(4). <https://doi.org/10.1111/desc.12392>
- Calvo, A., & Bialystok, E. (2014). Independent Effects of Bilingualism and Socioeconomic Status on Language Ability and Executive Functioning. *Cognition*, 130(3), 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2013.11.015>
- Cameron-Faulkner, T. (2014). The development of speech acts. In D. Matthews (Éd.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (p. 37-53). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/tilar.10.03cam>
- Cameron-Faulkner, T., & Hickey, T. (2011). Form and function in Irish child directed speech. *Cognitive Linguistics*, 22(3), 569-594. <https://doi.org/10.1515/COGL.2011.022>
- Cameron-Faulkner, T., Lieven, E., & Tomasello, M. (2003). A construction based analysis of child directed speech. *Cognitive Science*, 27, 843-873.
- Candea, M. (2014). Discours sociolinguistiques et discours profanes face à la variation stylistique dans la prononciation du français. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, 45-61.
- Candea, M., & Trimaille, C. (2015). Introduction. Phonétique, sociolinguistique, sociophonétique :

- Histoires parallèles et croisements. *Langage et société*, 151, 7-25. <https://doi.org/10.3917/lis.151.0007>
- Cartmill, E. A., Armstrong, B. F., Gleitman, L. R., Goldin-Meadow, S., Medina, T. N., & Trueswell, J. C. (2013). Quality of early parent input predicts child vocabulary 3 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(28), 11278-11283. <https://doi.org/10.1073/pnas.1309518110>
- Cekaite, A. (2013). Child Pragmatic Development. In C. A. Chapelle (Éd.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (p. 602-609). American Cancer Society. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Chenu, F., & Jisa, H. (2005). Impact du discours adressé à l'enfant sur l'acquisition des verbes en français. *Lidil*, 31, 85-100.
- Chevrot, J.-P., Beaud, L., & Varga, R. (2000). Developmental data on a French sociolinguistic variable : Post-consonantal word-final /R/. *Language Variation and Change*, 12(3), 295-319.
- Chevrot, J.-P., Dugua, C., & Fayol, M. (2009). Liaison acquisition, word segmentation and construction in French: A usage-based account. *Journal of Child Language*, 36(3), 557-596. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009124>
- Chevrot, J.-P., & Ghimenton, A. (2018). Bilingualism and Bidialectalism. In A. De Houwer & L. Ortega (Éds.), *The Cambridge Handbook of Bilingualism* (p. 510-523). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316831922.026>
- Clark, E. V. (1978). Strategies for communication. *Child Development*, 49, 953-959.
- Clark, E. V. (2014). Pragmatics in acquisition. *Journal of Child Language*, 41(S1), 105-116. <https://doi.org/10.1017/S0305000914000117>
- Clark, E. V. (2015). Common Ground. In B. MacWhinney & W. O'Grady (Éds.), *The Handbook of Language Emergence* (p. 328-353). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118346136.ch15>
- Clark, E. V. (2017). Becoming social and interactive with language. In F. N. Ketrez, A. C. Küntay, S. Özçaliskan, & A. Özyürek (Éds.), *Social Environment and Cognition in Language Development* (p. 19-34). John Benjamins Publishing Company.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge University Press.
- Clyne, M. (1967). *Transference and triggering : Observations on the language assimilation of postwar german-speaking migrants in Australia*. Hawthorne.
- Clyne, M. (2003). *Dynamics of language contact : English and immigrant languages*. Cambridge University Press.
- Colletta, J.-M. (2017). La deixis spatiale : Entre indexicalité et représentation. *Langue française*, 193(1), 127-144. <https://doi.org/10.3917/lf.193.0127>
- Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change*. Cambridge University Press.
- Cortelazzo, M. (1999). *Itinerari dialettali veneti*. Esedra.
- Cortelazzo, M. (2001). *Noi Veneti*. Cierre Edizioni.
- Cortelazzo, M., & Paccagnella, I. (1997). Il Veneto. In F. Bruni (Éd.), *L'italiano nelle Regioni : Lingua nazionale e identità regionali* (2^e éd., Vol. 1, p. 220-281). Utet.
- Costa-Galligani, S. (1998). *Le français parlé par des migrants espagnols de longue date : Biographies et pratiques langagières*. Université Stendhal 3, Grenoble.
- Crano, W. D., & Prislín, R. (Éds.). (2008). *Attitudes and Attitude Change*. Psychology Press.
- Cremona, C., & Bates, E. (1977). The development of attitudes toward dialect in Italian children. *Journal of Psycholinguistic Research*, 6(3), 223-232. <https://doi.org/10.1007/BF01068021>
- Dabène, L., & Billiez, J. (1986). Code-Switching in the speech of adolescents born of immigrant parents. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(8), 309-325.
- Day, R. R. (1980). The Development of Linguistic Attitudes and Preferences. *TESOL Quarterly*, 14(1), 27-37. <https://doi.org/10.2307/3586806>
- De Fina, A., & Georgakopoulou, A. (2011). *Analyzing Narrative : Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139051255>
- De Houwer, A. (2017). Bilingual language input environments, intake, maturity and practice.

- Bilingualism: Language and Cognition*, 20(1), 19-20.
<https://doi.org/10.1017/S1366728916000298>
- De Vogelaer, G., & Toye, J. (2017). Acquiring attitudes towards varieties of Dutch. In G. De Vogelaer & M. Katerbow (Éds.), *Acquiring Sociolinguistic Variation* (p. 117-154). John Benjamins Publishing Company. <https://benjamins.com/catalog/silv.20>
- Degnen, C. (2018). *Cross-Cultural Perspectives on Personhood and the Life Course* (1st ed. 2018 édition). Palgrave Macmillan.
- Depau, G., & Ghimenton, A. (2009). Internet and minority languages : A study on Sardinian. In S. Pertot, T. Priestly, & C. H. Williams (Éds.), *Rights, promotion and integration issues for minority languages in Europe* (p. 216-226). Palgrave Macmillan.
- Deprez, C. (1994). *Les enfants bilingues : Langues et familles*. Didier Erudition.
- Deprez, C. (1996). Une politique linguistique familiale : Le rôle des femmes. *Education et sociétés plurilingues*, 1, 35-42.
- Deuchar, M., & Quay, S. (2000). *Bilingual acquisition : Theoretical implications of a case study*. Oxford University Press.
- Diesendruck, G. (2007). Mechanisms of word learning. In E. Hoff & M. Shatz (Éds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (p. 257-276). John Wiley & Sons.
- Dijkstra, T. (2009). The multilingual lexicon. In D. Sandra, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Éds.), *Cognition and Pragmatics* (Vol. 3, p. 369-388). John Benjamins.
- Döpke, S. (1986). Discourse structures in bilingual families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7, 493-507.
- Döpke, S. (1998). Competing language structures : The acquisition of verb placement by bilingual German-English children. *Journal of Child Language*, 25(3), 555-584.
<https://doi.org/10.1017/S0305000998003584>
- Dore, J. (1975). Holophrases, speech acts and language universals. *Journal of Child Language*, 2(01), 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0305000900000878>
- Drager, K. (2018). *Experimental Research Methods in Sociolinguistics* (Illustrated edition). Bloomsbury Academic.
- Dragojevic, M., Berglund, C., & Blauvelt, T. K. (2018). Figuring Out Who's Who : The Role of Social Categorization in the Language Attitudes Process. *Journal of Language and Social Psychology*, 37(1), 28-50. <https://doi.org/10.1177/0261927X17706942>
- Dragojevic, M., & Giles, H. (2014). The Reference Frame Effect: An Intergroup Perspective on Language Attitudes. *Human Communication Research*, 40(1), 91-111.
<https://doi.org/10.1111/hcre.12017>
- Dunn, J. C., & Shatz, M. (1989). Becoming a conversationalist despite (or because of) having an older sibling. *Child Development*, 60(2), 399-410.
- Duranti, A., Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). *The Handbook of Language Socialization*. Wiley-Blackwell.
- Durham, R. E., Farkas, G., Hammer, C. S., Bruce Tomblin, J., & Catts, H. W. (2007). Kindergarten oral language skill : A key variable in the intergenerational transmission of socioeconomic status. *Research in Social Stratification and Mobility*, 25(4), 294-305.
<https://doi.org/10.1016/j.rssm.2007.03.001>
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. In *The handbook of social psychology*, Vols. 1-2, 4th ed. (p. 269-322). McGraw-Hill.
- Eckert, P. (2008). Variation and the indexical field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-476.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00374.x>
- Ervin-Tripp, S. (1977). *Child Discourse*. Academic Press.
- Ervin-Tripp, S., Guo, J., & Lampert, M. (1990). Politeness and persuasion in children's control acts. *Journal of Pragmatics*, 14(2), 307-331. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90085-R](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90085-R)
- Esseily, R., Somogyi, E., & Guellai, B. (2016). The Relative Importance of Language in Guiding Social Preferences Through Development. *Frontiers in Psychology*, 7.

- <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2016.01645>
- Evans, B. G., & Tomé Lourido, G. (2019). Effects of Language Background on the Development of Sociolinguistic Awareness: The Perception of Accent Variation in Monolingual and Multilingual 5- to 7-Year-Old Children. *Phonetica*, 76(2-3), 142-162.
- Fagyal, Z. (2010). *Accents de banlieue : Aspects prosodiques du français populaire en contact avec les langues de l'immigration*. Editions L'Harmattan.
- Fehér, K. (2020). Status-based preference of varieties in bidialectal kindergarteners: An experimental study. *Argumentum*, 16, 147-172.
- Ferguson, C. A. (1964). Baby talk in six languages. *American Anthropologist*, 66(6, part 2), 103-104.
- Ferguson, C. A. (1977). Baby talk as a simplified register. In C. E. Snow & C. A. Ferguson (Éds.), *Talking to children: Language input and acquisition*. Cambridge University Press.
- Filipi, A. (2009). *Toddler and Parent Interaction: The organisation of gaze, pointing and vocalisation*. John Benjamins Publishing.
- Filipi, A. (2014). Conversation analysis and pragmatic development. In D. Matthews (Éd.), *Pragmatic Development in First Language Acquisition* (p. 71-85). John Benjamins. <https://research.monash.edu/en/publications/conversation-analysis-and-pragmatic-development>
- Fishman, J. A. (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Multilingual Matters.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48(6), 621-628. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.6.621>
- Fougères, I., & Candea, M. (2011). Vivacité d'un régionalisme grammatical: Le " y " bourguignon, on va vous y expliquer. *L'information grammaticale*, 129, 46-52.
- Foulkes, P., Docherty, G., & Watt, D. (2005). Phonological Variation in Child-Directed Speech. *Language*, 81(1), 177-206.
- Fricke, M., & Kootstra, G. J. (2016). Primed codeswitching in spontaneous bilingual dialogue. *Journal of Memory and Language*, 91, 181-201. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2016.04.003>
- Gabriel, Y. (2015). Narratives and Stories in Organizational Life. In A. De Fina & A. Georgakopoulou, *The Handbook of Narrative Analysis* (p. 273-292). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch14>
- Gadet, F. (2003a). Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. *Textol!*, consulté le 26 janvier 2007.
- Gadet, F. (2003b). *La variation sociale en français*. Ophrys.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français* (édition revue et augmentée). Ophrys.
- Gallaway, C., & Richards, B. J. (1994). *Input and Interaction in Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Prentice-Hall.
- Garrett, P. (2010). *Attitudes to Language* (Édition : 1). Cambridge University Press.
- Garrett, P., Coupland, N., & Williams, A. (2003). *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. University of Wales Press.
- Garrod, S., & Pickering, M. J. (2004). Why is conversation so easy? *TRENDS in Cognitive Sciences*, 8(1), 8-11.
- Gautier, R., & Chevrot, J.-P. (2014, août). Influence of social network on sociolinguistic competence in second language acquisition. *17th World Congress of Applied Linguistics (AILA 2014)*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01970921>
- Genesee, F. (1982). The Social Psychological Significance of Code Switching in Cross-Cultural Communication. *Journal of Language and Social Psychology*, 1(1), 1-27. <https://doi.org/10.1177/0261927X8200100102>
- Georgakopoulou, A. (2015). Small Stories Research. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Éds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (p. 255-271). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch13>
- Ghimenton, A. (2003). *Acquisitions langagières dans une société plurilingue: Étude exploratoire des*

- énoncés produits et reçus par deux fillettes de Vénétie [Mémoire de Master 2]. Université Stendhal - Grenoble 3.
- Ghimenton, A. (2004). *Acquisitions langagières dans une société plurilingue : Étude exploratoire des énoncés produits et reçus par deux fillettes de Vénétie*. Université Stendhal, Grenoble 3.
- Ghimenton, A. (2008a). *Acquisition plurilingue chez un jeune enfant de Vénétie : Étude de la fréquence des langues et des indices pragmatiques lors des interactions familiales* (<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/63/72/PDF/GHIMENTON-THESE-2008.pdf>). Thèse de doctorat. Université Stendhal, Grenoble 3. Université Stendhal - Grenoble 3.
- Ghimenton, A. (2008b). L'environnement langagier du très jeune enfant dans la société plurilingue de Vénétie : Description d'indices statistiques et pragmatiques. In M. Loiseau, M. Abouzaid, L. Buson, C. Cavalla, A. Djaroun, C. Dugua, A. Ghimenton, V. Goossens, T. Lebarbé, A. Nardy, F. Rinck, & C. Surcouf (Éds.), *Autour des langues et du langage : Perspective pluridisciplinaire* (p. 283-289). Presses Universitaires de Grenoble.
- Ghimenton, A. (2010). Analyse d'Interactions Familiales entre trois Générations dans la Région Italienne de Vénétie : Réflexions sur les Voies de la Transmission des Langues Minorées. *TRANEL*.
- Ghimenton, A. (2013a). Pathways to multilingual acquisition in Veneto : A usage-based perspective of code choices in the input and output in a language contact situation. In M. Reif, J. Robinson, & M. Pütz (Éds.), *Variation in Language and Language Use* (p. 59-71). Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1047427#>
- Ghimenton, A. (2013b). Quantitative Approaches to Italian / Dialect Family Interactions : Considerations of Methodology and Language Transmission in a Contact Situation. *Journal of Language Contact*, 6(1), 106-133. <https://doi.org/10.1163/19552629-006001010>
- Ghimenton, A. (2014). Perceptions de l'enseignement précoce des langues dans des forums francophones : Menace ou atout? *Babylonia Journal of Language Education*, 1, 74-77.
- Ghimenton, A. (2015a). *Immigration et transmission : Acquisitions langagières, interaction et socialisation (ITALIS)* [Research project funded by the University of Paris-Sorbonne Nouvelle]. Université Paris-Sorbonne Nouvelle.
- Ghimenton, A. (2015b). Reading between the code choices : Discrepancies between expressions of language attitudes and usage in a contact situation. *International Journal of Bilingualism*, 19(1), 115-136. <https://doi.org/10.1177/1367006913509900>
- Ghimenton, A. (2017a). Socializing language choices When variation in the language environment supports acquisition. In G. De Vogelaer & M. Katerbow (Éds.), *Acquiring Sociolinguistic Variation* (p. 213-233). John Benjamins Publishing Company. <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027265289-silv.20.08ghi>
- Ghimenton, A. (2017b). *Variation in a language contact situation : Pragmatic constraints on children's use of multilingual resources in dyadic and multiparty interactions in Veneto (Italy)* [Congrès IASCL (International Association for the Study of Child Language)].
- Ghimenton, A. (2020). Bilingual socialization and the development of interactional resources. *Babylonia Journal of Language Education*, 3(1), Article 1. <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/11>
- Ghimenton, A. (2022). La narration au prisme de la socialisation langagière dans les repas familiaux. In L. Greco & S. Nossik (Éds.), *La narration : Du discours à la multimodalité*. Lambert-Lucas.
- Ghimenton, A., & Arnaud, V. (2019a). *Analyse perceptive du développement des attitudes linguistiques chez l'enfant francophone* [Conférence XXIXe Congrès international de linguistique et de philologie romanes]. CILPR 2019 – XXIXe Congrès international de linguistique et de philologie romanes, Copenhague.
- Ghimenton, A., & Arnaud, V. (2019b). *Étude exploratoire sur les attitudes des enfants monolingues vers la variation langagière* [Séminaire invité au laboratoire MoDyCo (Paris Nanterre)].
- Ghimenton, A., & Arnaud, V. (2019c). *Monolinguals and bilinguals' attitudes towards language variation* [Bilingual matters Research Symposium (BMRS 2019)].
- Ghimenton, A., Arnaud, V., Bonhomme, N., & Song, J. (en préparation). *Modeling the acquisition of*

- monolingual and bilingual children's language preferences towards variation.*
- Ghimenton, A., & Auzanneau, M. (à paraître). Language across the life-span and the politics of personhood. In *Handbook on Language and Mobilities*. De Gruyter.
- Ghimenton, A., & Bert, M. (2022). *Bilinguisme et langue d'héritage. Questions de terminologie et synthèse de la journée* [Conférence Bilinguisme et biographie langagière]. Bilinguisme et biographie langagière, Université de Lyon, Laboratoire DDL.
- Ghimenton, A., & Chevrot, J.-P. (2006). Language Acquisition in a Multilingual Society; a Case Study in Veneto, Italy. In F. Hinskens (Éd.), *Language Variation—European Perspectives* (p. 71-81). John Benjamins.
- Ghimenton, A., Chevrot, J.-P., & Billiez, J. (2013). Language choice adjustments in child production during dyadic and multiparty interactions: A quantitative approach to multilingual interactions. *Linguistics*, 51(2). <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0016>
- Ghimenton, A., & Costa, L. (2016). Code-switching et socialisation plurilingue au sein de trois familles italophones en France. In M. Langner & V. Jovanovic (Éds.), *Facetten der Mehrsprachigkeit. Reflets du plurilinguisme* (p. 97-117). Peter Lang.
- Ghimenton, A., & Depau, G. (2016). Ideologies and expressed attitudes in Internet : Comparing ethnic identities in two regional communities (Veneto and Sardinia). In M. Pütz & N. Mundt (Éds.), *Vanishing languages in context. Ideological, attitudinal and social identity perspectives*. (p. 173-202). Peter Lang.
- Ghimenton, A., & Depau, G. (2018). Revitalization and education. In W. Ayres-Bennett & J. Carruthers (Éds.), *Manual of Romance Sociolinguistics* (p. 570-592). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110365955-022>
- Ghimenton, A., & Lambelet, A. (2021). Apprentissage des langues étrangères et secondes chez l'enfant ayant des besoins particuliers : Quand la diversité de profils et de contextes nous pousse à repenser le diagnostic, la formation des enseignants et l'enseignement. *Babylonia Journal of Language Education*, 2, 8-13.
- Ghimenton, A., & Riley, K. C. (2020). A language socialization account of translinguistic practices in two contexts. In S. Dovchin & J. Won (Éds.), *Translinguistics : Negotiating Innovation and Ordinarity* (p. 37-48). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429449918>
- Ghimenton, A., & Volpin, L. (2014). Choix stylistiques plurilingues, catégorisation et construction de sens : Étude exploratoire dans une école professionnelle de Vénétie (Italie). *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, 63-79.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory : Action, Structure, and Contradiction in Social Analysis*. University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Polity Press in association with Basil Blackwell.
- Giles, H. (1970). Evaluative Reactions to Accents. *Educational Review*, 22(3), 211-227. <https://doi.org/10.1080/0013191700220301>
- Giles, H. (1973). Accent mobility : A model and some data. *Anthropological Linguistics*, 15, 87-105.
- Giles, H., Harrison, C., Creber, C., Smith, P. M., & Freeman, N. H. (1983). Developmental and contextual aspects of children's language attitudes. *Language & Communication*, 3(2), 141-146. [https://doi.org/10.1016/0271-5309\(83\)90011-3](https://doi.org/10.1016/0271-5309(83)90011-3)
- Giles, H., Hewstone, M., & Ball, P. (1983). Language attitudes in multilingual settings : Prologue with priorities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 4(2-3), 81-100. <https://doi.org/10.1080/01434632.1983.9994104>
- Girard, F., Floccia, C., & Goslin, J. (2008). Perception and awareness of accents in young children. *British Journal of Developmental Psychology*, 26(3), 409-433. <https://doi.org/10.1348/026151007X251712>
- Givón, T. (2005). *Context as other Minds : The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. John Benjamins.
- Goffman, E. (1964). The Neglected Situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133-136.
- Goffman, E. (1966). *Behavior in Public Places* (Reissue édition). Free Press.

- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face to Face Behavior*. AldineTransaction.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press.
- Gombert, J.-É. (1950-) A. du texte. (1990). *Le Développement métalinguistique / Jean Émile Gombert*. Presses Universitaires de France. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k33635367>
- Goodwin, C. (1984). Notes on story structure and the organization of participation. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of Social Action* (p. 225-246). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.016>
- Goodwin, C. (2007). Interactive Footing. In E. Holt & R. Clift (Éds.), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction* (p. 16-46). Cambridge University Press.
- Gordon, C. (2015). Narratives in Family Contexts. In A. De Fina & A. Georgakopoulou (Éds.), *The Handbook of Narrative Analysis* (p. 311-328). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118458204.ch16>
- Greco, L. (2012). Production, circulation and deconstruction of gender norms in LGBTQ speech practices. *Discourse Studies*, 14(5), 567-585. <https://doi.org/10.1177/1461445612452229>
- Greco, L. (2016). Définir le genre et la parenté en contexte LGBTQ: La définition comme laboratoire catégoriel et comme performance. *Langages*, 204(4), 139-156. <https://doi.org/10.3917/lang.204.0139>
- Greco, L. (2021). Contexte. *Langage et société, Hors série(HS1)*, 65-68. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0066>
- Grinevald, C., & Costa, J. (2010). Langues en danger: Le phénomène et la réponse des linguistes. *Faits de Langues*, 35-36(1), 23-37. <https://doi.org/10.1163/19589514-035-036-01-900000005>
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 131-149.
- Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Éd.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing* (p. 1-22). Blackwell Publishers.
- Gruen, L. (2011). *Ethics and Animals: An Introduction*. Cambridge University Press.
- Grüter, T., & Paradis, J. (2014). *Input and Experience in Bilingual Development*. John Benjamins Publishing Company.
- Hamilton, D. L. (1981). *Cognitive Processes in Stereotyping and Intergroup Behavior*. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Hanks, W. F. (1999). Indexicality. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1-2), 124-126. <https://doi.org/10.1525/jlin.1999.9.1-2.124>
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Brookes.
- Havron, N., Ramus, F., Heude, B., Forhan, A., Cristia, A., & Peyre, H. (2019). The Effect of Older Siblings on Language Development as a Function of Age Difference and Sex. *Psychological Science*, 30(9), 1333-1343. <https://doi.org/10.1177/0956797619861436>
- Heath, S. B. (1986). What No Bedtime Story Means. In *Language Socialization Across Cultures* (p. 97-124). Cambridge University Press.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan.
- Héran, F., Filhon, A., & Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XX siècle. *Population et sociétés*, 376, 1-4.
- Hernandez, A., Ping, L., & MacWhinney, B. (2005). The emergence of competing modules in bilingualism. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(5), 220-225.
- Hinton, L. (2001). Language Revitalization: An Overview. In L. Hinton & K. Hale (Éds.), *The Green Book of Language Revitalization in Practice* (Oxford University Press, p. 1-18). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004261723_002
- Hoff, E. (2002). Causes and consequences of SES-related differences in parent-to-child speech. In H. BORNSTEIN, Marc & R. H. BRADLEY (Éds.), *Socioeconomic status parenting and child development* (p. 147-158). Erlbaum.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early

- vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E., & Core, C. (2013). Input and Language Development in Bilingually Developing Children. *Seminars in speech and language*, 34(4), 215-226. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353448>
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Pumiche, R., Senior, M., & Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of child language*, 39(1), 1-27. <https://doi.org/10.1017/S0305000910000759>
- Hoff, E., Laursen, B., & Tardif, T. (2002). Socioeconomic status and parenting. In H. BORNSTEIN, Marc (Éd.), *Handbook of Parenting* (2^e éd., p. 231-251). Erlbaum.
- Hoff, E., Rumiche, R., Burrige, A., Ribot, K. M., & Welsh, S. N. (2014). Expressive vocabulary development in children from bilingual and monolingual homes : A longitudinal study from two to four years. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 433-444. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.012>
- Hoffmann, C. (1985). Language acquisition in two trilingual children. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 479-495. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994222>
- Hornberger, N., H. (2006). Language Policy and Planning research. In *An Introduction to Language Policy : Theory and Method* (p. 24-41). Blackwell.
- Houwer, A. D., Bornstein, M. H., & Putnick, D. L. (2014). A bilingual–monolingual comparison of young children’s vocabulary size : Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 35(6), 1189-1211. <https://doi.org/10.1017/S0142716412000744>
- Hupet, M. (2006). Bilan pragmatique. In F. Estienne & B. Piérart (Éds.), *Les bilans de langage et de voix* (p. 88-104). Masson. <https://www.elsevier-masson.fr/les-bilans-de-langage-et-de-voix-9782294019067.html>
- Huttenlocher, J., Vasileya, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45, 337-374.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Éds.), *Sociolinguistics : Selected Readings* (p. 269-293). Penguin.
- Jaffe, A. (2013). Anthropological Analysis in Sociolinguistics. In J. Holmes & K. Hazen (Éds.), *Research Methods in Sociolinguistics : A Practical Guide* (p. 213-229). John Wiley & Sons.
- Jamin, M., Trimaille, C., & Gasquet-Cyrus, M. (2006). De la convergence dans la divergence : Le cas des quartiers pluri-ethniques en France. *Journal of French Language Studies*, 16(3), 335-356.
- Jefferson, G. (1978). Sequential aspects of storytelling in conversation. In J. Shenkein (Éd.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (p. 219-248). Academic Press.
- Jentoft, N., & Olsen, T. S. (2019). Against the flow in data collection : How data triangulation combined with a ‘slow’ interview technique enriches data. *Qualitative Social Work*, 18(2), 179-193. <https://doi.org/10.1177/1473325017712581>
- Johnstone, B. (2004). Place, Globalization and Linguistic Variation. In C. Fought (Éd.), *Sociolinguistic Variation : Critical Reflections* (p. 65-83). Oxford University Press.
- Johnstone, B., Andrus, J., & Danielson, A. E. (2006). Mobility, Indexicality, and the Enregisterment of “Pittsburghese”. *Journal of English Linguistics*, 34(2), 77-104. <https://doi.org/10.1177/0075424206290692>
- Johnstone, B., & Kiesling, S. F. (2008). Indexicality and experience : Exploring the meanings of /aw/-monophthongization in Pittsburgh1. *Journal of Sociolinguistics*, 12(1), 5-33. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00351.x>
- Juan-Garau, M., & Perez-Vidal, C. (2001). Mixing and Pragmatic Parental Strategies in Early Bilingual Acquisition. *Journal of Child Language*, 28(1), 59-86.
- Jung, C. G. (Carl G. (1923). *Psychological types: Or, the psychology of individuation*. http://archive.org/details/psychological_types
- Kaiser, I., & Kasberger, G. (2018). Children’s emerging ability to discriminate L1-varieties. *First Language*, 38(5), 447-480. <https://doi.org/10.1177/0142723718761403>

- Kaiser, I., & Kasberger, G. (2021). Children's sociolinguistic preferences: The acquisition of language attitudes within the Austrian standard-dialect continuum. In A. Ghimenton, A. Nardy, & J.-P. Chevrot (Éds.), *Sociolinguistic variation and language acquisition across the lifespan*. (p. 130-160). John Benjamins. <https://uni-salzburg.elsevierpure.com/en/publications/childrens-sociolinguistic-preferences-the-acquisition-of-language>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1989). Le principe d'interprétation dialogique. *Cahiers de praxématique*, 13, 43-58. <https://doi.org/10.4000/praxematique.3437>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales tome 1*. armand colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C., & Petitjean, A. (2017). Cadre participatif et adresse. *Publictionnaire. Dictionnaire encyclopédique et critique des publics*, <http://publictionnaire.humanum.fr/notice/cadre-participatif-et-adresse>.
- Kern, F. (2018). Mastering the body: Correcting bodily conduct in adult-child interaction. *Research on Children and Social Interaction*, 2(2), 213-234.
- Kinzler, K. D., & DeJesus, J. M. (2013a). Children's sociolinguistic evaluations of nice foreigners and mean Americans. *Developmental Psychology*, 49(4), 655-664. <https://doi.org/10.1037/a0028740>
- Kinzler, K. D., & DeJesus, J. M. (2013b). Northern = smart and Southern = nice: The development of accent attitudes in the United States. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1080/17470218.2012.731695>
- Kinzler, K. D., Dupoux, E., & Spelke, E. S. (2007). The native language of social cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(30), 12577-12580. <https://doi.org/10.1073/pnas.0705345104>
- Kinzler, K. D., Shutts, K., & Spelke, E. S. (2012). Language-based social preferences among children in South Africa. *Language learning and development: the official journal of the Society for Language Development*, 8(3), 215-232. <https://doi.org/10.1080/15475441.2011.583611>
- Kitzinger, J., Marková, I., & Kalampakilis, N. (2004). *Qu'est-ce que les focus groups ?* 57(3), 237-243.
- Köklü, S. (2022). *La socialisation langagière: Étude de cas de trois familles franco-turques lors du dîner familial* [Mémoire de Master 2].
- Kootstra, G. J., Dijkstra, T., & van Hell, J. G. (2020). Interactive Alignment and Lexical Triggering of Code-Switching in Bilingual Dialogue. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01747>
- Kootstra, G. J., van Hell, J. G., & Dijkstra, T. (2010). Syntactic alignment and shared word order in code-switched sentence production: Evidence from bilingual monologue and dialogue. *Journal of Memory and Language*, 63(2), 210-231. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2010.03.006>
- Koven, M. (2007). *Selves in Two Languages: Bilinguals' verbal enactments of identity in French and Portuguese*. John Benjamins Publishing Company.
- Koven, M. (2013). Speaking French in Portugal: An analysis of contested models of emigrant personhood in narratives about return migration and language use. *Journal of Sociolinguistics*, 17(3), 324-354. <https://doi.org/10.1111/josl.12036>
- Kremer-Sadlik, T., Morgenstern, A., Peters, C., Beaupoil, P., Caët, S., Debras, C., & le Mené, M. (2015). Eating fruits and vegetables. An ethnographic study of American and French family dinners. *Appetite*, 89, 84-92.
- Kress, G. (2013). Recognizing Learning. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (Éds.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies* (p. 119-140). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_7
- Kristiansen, T. (2011). Attitudes, ideology and awareness. In R. Wodak, B. Johnstone, & P. Kerswill (Éds.), *The SAGE handbook of sociolinguistics* (p. 264-278). SAGE Publications.
- Kroskirty, P. V. (2010). Language ideologies – Evolving perspectives. In J. Jaspers, J.-O. Östman, & J. Verschueren (Éds.), *Society and Language Use* (p. 192-211). John Benjamins. <https://www.jbe-platform.com/content/books/9789027289162-hoph.7.13kro>
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: Cracking the speech code. *Neuroscience*, 5(4), 831-843.
- Kuhl, P. K. (2007). Is speech learning 'gated' by the social brain? *Developmental Science*, 10(1),

- 110-120.
- Kuiper, L. (2005). Perception is reality: Parisian and Provençal perceptions of regional varieties of French. *Journal of Sociolinguistics*, 9(1), 28-52. <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00280.x>
- Kulick, D., & Schieffelin, B. B. (2004). Language Socialization. In A. Duranti (Éd.), *A Companion to Linguistic Anthropology* (p. 349-368). Blackwell Publishing Ltd.
- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Center for Applied Linguistics.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. Blackwell.
- Labov, W. (1990). The intersection of sex and social class in the course of linguistic change. *Language Variation and Change*, 2(02), 205-254. <https://doi.org/10.1017/S0954394500000338>
- Labov, W. (1994). *Principles of Linguistic Change Volume 1 : Internal Factors* (Volume I édition). WB.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change : Social factors* (Vol. 2). Blackwell.
- Labov, W., & Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (Éd.), *Essays on the Verbal and Visual Arts* (p. 12-44). University of Washington Press.
- Lafontaine, D. (1986). *Le parti pris des mots*. Mardaga.
- Laks, B. (1983). Langage et pratiques sociales. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 46(1), 73-97. <https://doi.org/10.3406/arss.1983.2178>
- Lambert, W. E., Frankle, H., & Tucker, G. R. (1966). Judging Personality Through Speech : A French-Canadian Example. *Journal of Communication*, 16(4), 305-321. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1966.tb00044.x>
- Lambert, W. E., Hodgson, R. C., Gardner, R. C., & Fillenbaum, S. (1960). Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60(1), 44-51. <https://doi.org/10.1037/h0044430>
- Lanvers, U. (2001). Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 5(4), 437-464. <https://doi.org/10.1177/13670069010050040301>
- Lanza, E. (1992). Can Bilingual two-year-olds Code-switch? *Journal of Child Language*, 19, 633-658.
- Lanza, E. (1995). Input parental et différenciation linguistique chez une bilingue de deux ans: Interactions dyadiques et triadiques (B. Militeanu, Trad.). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 6, 11-37.
- Lanza, E. (2004). *Language mixing in infant bilingualism : A sociolinguistic perspective*. Oxford University Press.
- Laur, E. (2008). *Contribution à L'étude des Perceptions Linguistiques : La Méthodologie des Faux-Couples Revisitée*. Gouvernement du Quebec, Ministeres des Communications.
- Léglise, I. (2018). Pratiques langagières plurilingues et frontières de langues. In M. Auzanneau & L. Greco (Éds.), *Dessiner les frontières* (p. 143-169). ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/8592>
- Léglise, I. (2021). Répertoire. *Langage et société, Hors série*(HS1), 297-299. <https://doi.org/10.3917/l.s.hs01.0298>
- Lev-Ari, S. (2016). How the Size of Our Social Network Influences Our Semantic Skills. *Cognitive Science*, 40(8), 2050-2064. <https://doi.org/10.1111/cogs.12317>
- Levon, E., & Fox, S. (2014). Social Salience and the Sociolinguistic Monitor: A Case Study of ING and TH-fronting in Britain. *Journal of English Linguistics*, 42(3), 185-217. <https://doi.org/10.1177/0075424214531487>
- Lieven, E. (1994). Crosslinguistic and crosscultural aspects of language addressed to children. In C. Gallaway & B. J. Richards (Éds.), *Input and interaction in language acquisition* (p. 56-73). Cambridge University Press.
- Lieven, E., Behrens, H., Speares, J., & Tomasello, M. (2003). Early syntactic creativity : A usage-based approach. *Journal of Child Language*, 30, 333-370.
- Lieven, E., & Pine, J. M. (1993). Exposition et appropriation dans l'acquisition de la langue maternelle (C. Trevian, Trad.). *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 2, 143-171. <https://doi.org/10.4000/aile.4872>

- Liogier, E. (2009). La variation stylistique dans le langage d'adolescents de cité. *Langage et société*, 128(2), 121-140. <https://doi.org/10.3917/lis.128.0121>
- Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt, Brace.
- Loukatou, G., Scaff, C., Demuth, K., Cristia, A., & Havron, N. (2021). Child-directed and overheard input from different speakers in two distinct cultures. *Journal of Child Language*, 1-20. <https://doi.org/10.1017/S0305000921000623>
- Lury, C., Fensham, R., Heller-Nicholas, A., Lammes, S., Last, A., Michael, M., & Uprichard, E. (Éds.). (2018). *Routledge Handbook of Interdisciplinary Research Methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315714523>
- Luykx, A. (2005). Children as socializing agents : Family language policy in situations of language shift. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Éds.), *ISB4 : Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (p. 1407-1414). Cascadilla Press.
- MacWhinney, B. (2008). A unified model. In P. Robinson & N. C. Ellis (Éds.), *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition* (p. 341-371). Taylor & Francis.
- Maegaard, M. (2005). Language attitudes, norm and gender a presentation of the method and results from a language attitude study. *Acta Linguistica Hafniensia*, 37(1), 55-80. <https://doi.org/10.1080/03740463.2005.10416083>
- Majorano, M., Rainieri, C., & Corsano, P. (2013). Parents' child-directed communication and child language development : A longitudinal study with Italian toddlers. *Journal of Child Language*, 40(4), 836-859. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000323>
- Marcato, C. (2002). Il Veneto. In M. Cortelazzo, C. Marcato, N. De Blasi, & P. Clivio, Gianrenzo (Éds.), *I Dialetti Italiani* (p. 296-328). Utet.
- Marcus, G. E. (1995). Ethnography in/of the World System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 24(1), 95-117. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.24.100195.000523>
- Masullo, C., Meluzzi, C., De Meo, A., & Dovetto, F. M. (2020). Stereotipi, lingua e società : Un'analisi dei pregiudizi legati ad accenti italiani e stranieri. In *La comunicazione parlata* (p. 153-170). Aracne.
- McCullough, E. A., Clopper, C. G., & Wagner, L. (2019). Regional dialect perception across the lifespan : Identification and discrimination. *Language and Speech*, 62(1), 115-136. <https://doi.org/10.1177/0023830917743277>
- Meakins, F., & Wigglesworth, G. (2013). How much input is enough? Correlating comprehension and child language input in an endangered language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(2), 171-188. <https://doi.org/10.1080/01434632.2012.733010>
- Meluzzi, C. (2015). Dialects and linguistic identity of Italian speakers in Bozen. *Globe: A Journal of Language, Culture and Communication*, 1. <https://doi.org/10.5278/ojs.globe.v1i0.697>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Bibliothèque des Idées/Gallimard.
- Migge, B., & Léglise, I. (2011). On the emergence of new language varieties : The case of the Eastern Maroon Creole in French Guiana. In L. Hinrichs & J. Farquharson (Éds.), *Variation in the Caribbean* (p. 181-199). John Benjamins.
- Miller, P. J., Koven, M., & Lin, S. (2011). Language socialization and narrative. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Éds.), *The Handbook of Language Socialization* (p. 190-208). Wiley Blackwell.
- Milroy, J. (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530-555. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>
- Milroy, J., & Milroy, L. (1985). *Authority in Language : Investigating Language Prescription and Standardisation*. Routledge & Kegan Paul.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1997). Varieties and Variation. In F. Coulmas (Éd.), *The Handbook of Sociolinguistics* (p. 45-64). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch3>
- Milza, P. (2013). *Histoire de l'Italie : Des origines à nos jours*. Pluriel.
- Moissinac, L. (2007). "Mr. Lanoe hit on my mom" Reestablishment of believability in sequential 'small stories' by adolescent boys. In M. Bamberg, A. De Fina, & D. Schiffrin (Éds.), *Selves and Identities in Narrative and Discourse* (p. 229-252). John Benjamins.

- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. *Cahiers de praxématique*, 39, 45-75.
- Mondada, L. (2012). Organisation multimodale de la parole-en-interaction : Pratiques incarnées d'introduction des référents. *Langue française*, 175(3), 129-147. <https://doi.org/10.3917/lf.175.0129>
- Montanari, S. (2009). Pragmatic differentiation in early trilingual development. *Journal of Child Language*, 36(03), 597-627. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009112>
- Morgenstern, A., Chevrefils, L., Blondel, M., Vincent, C., Thomas, C., Jego, J.-F., & Boutet, D. (2021). "Of thee I sing" : An opening to Dominique Boutet's kinesiological approach to gesture. *Languages and Modalities*, 1, 3-16. <https://doi.org/10.3897/lamo.1.68148>
- Morgenstern, A., Debras, C., Beaupoil-Hourdel, P., Mené, M. L., Caët, S., & Kremer-Sadlik, T. (2015). L'art de l'artichaut et autres rituels : Transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les diners familiaux parisiens. *Anthropology of food*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/aof.7836>
- Mouret-Courthaliac, M. (2022). *La communication sociale chez l'adolescent appréhendée à travers le prisme de la socialisation langagière Une étude expérimentale auprès d'adolescents tout-venant ou présentant des besoins socio-langagiers particuliers* [Mémoire de Master 2].
- Mueller Gathercole, V. C., & Thomas, E. M. (2005). Minority language survival : Input factors influencing the acquisition of Welsh. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Éds.), *ISB4 : Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (p. 852-874). Cascadilla Press. <http://www.lingref.com/isb/4/067ISB4.PDF>
- Müller, B. (1989). *Le français d'aujourd'hui* (1^{re} éd.). Klincksieck.
- Nardy, A. (2008). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : Facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social* [Thesis, Université Stendhal (Grenoble)]. <http://www.theses.fr/2008GRE39056>
- Nicoladis, E. (1998). First Cues to the Existence of Two Input Language : Pragmatic and Lexical Differentiation in a Bilingual Child. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 105-116.
- Nicoladis, E., & Genesee, F. (1996). A longitudinal study of pragmatic differentiation in young bilingual children. *Language Learning*, 46(3), 439-464.
- Niedzielski, N. A., & Preston, D. (2003). *Folk Linguistics*. Walter de Gruyter.
- Ninio, A., & Snow, C. E. (1996). *Pragmatic development*. Westview Press.
- Ninio, A., Snow, C. E., Pan, B. A., & Rollins, P. R. (1994). Classifying communicative acts in children's interactions. *Journal of Communication Disorders*, 27(2), 157-187.
- Ninio, A., & Wheeler, P. (1984). *A Manual for classifying verbal communicative acts in mother—Infant interaction*. Department of Psychology, Hebrew University.
- Ochs, E. (1979). *Developmental pragmatics*. Academic Press.
- Ochs, E. (1990). Indexicality and socialization. In J. W. Stigler, R. A. Shweder, & G. Herdt (Éds.), *Cultural Psychology : Essays on Comparative Human Development* (p. 287-308). Cambridge University Press.
- Ochs, E. (2002). Becoming a speaker of culture. In C. Kramsch (Éd.), *Language acquisition and language socialization : Ecological perspectives* (p. 99-120). Continuum.
- Ochs, E. (2012). Experiencing language. *Anthropological Theory*, 12(2), 142-160. <https://doi.org/10.1177/1463499612454088>
- Ochs, E., & Capps, L. (2002). *Living Narrative – Creating Lives in Everyday Storytelling*.
- Ochs, E., Pontecorvo, C., & Fasulo, A. (1996). Socializing taste. *Ethnos*, 61(1-2), 7-46.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization : Three developmental stories and their implications. In R. Schweder A. & R. Le Vine A. (Éds.), *Culture theory : Essays on mind, self and emotion* (p. 276-320). Cambridge University Press.
- Ochs, E., & Taylor, C. (1996). « The father knows best » dynamic in family dinner narratives. In K. Hall (Éd.), *Gender articulated : Language and the socially constructed self* (p. 97-121). Routledge.
- Ochs, Elinor., & Schieffelin, B. B. (1995). The impact of language socialization on grammatical development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Éds.), *The handbook of child language* (p. 73-94).

- Blackwell.
- Olsen, W., & Holborn, M. (2004). Triangulation in social research : Qualitative and quantitative methods can really be mixed. In *Developments in sociology* (p. 103-118). Causeway press.
- Paradis, J., & Grüter, T. (2014). Introduction to « Input and experience in bilingual development ». In T. Grüter & J. Paradis (Éds.), *Input and Experience in Bilingual Development* (Reprint édition, p. 1-14). John Benjamins Publishing Company.
- Passeron, J.-C., & Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction*. Editions de Minuit.
- Paternostro, R. (2016). *Diversité des accents et enseignement du français : Les parlers jeunes en région parisienne*. Editions L'Harmattan.
- Paugh, A., L. (2005). Multilingual play : Children's code-switching, role play, and agency in Dominica, West Indies. *Language in Society*, 34(1), 63-86.
- Perruchet, P., & Pacton, S. (2006). Implicit learning : one phenomenon, two approaches. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(5), 233-238.
- Peters, A., & Menn, L. (1993). *False starts and filler syllables : Ways to learn grammatical morphemes*. 69(4), 742-777.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and disagreeing with assessments : Some features of preferred/dispreferred turn shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Éds.), *Structures of Social Action* (p. 57-101). Cambridge University Press.
- Preston, D. (1993). *Folk dialectology* (D. Preston, Éd.). John Benjamins.
- Prudent, L.-F. (1980). Les processus de la minoration linguistique : Un coup d'oeil à la situation antillaise et à la créolistique. *La Pensée*, 209(1), 68-84.
- Purnell, T., Idsardi, W., & Baugh, J. (1999). Perceptual and Phonetic Experiments on American English Dialect Identification. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 10-30. <https://doi.org/10.1177/0261927X99018001002>
- Quay, S. (1995). The bilingual lexicon : Implications for studies of language choice. *Journal of Child Language*, 22(369-387).
- Regan, V. (2002). Le contexte d'acquisition : La variation du groupe et de l'individu. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 17, 123-142.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2004). *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France - PUF.
- Rogoff, B., Paradise, R., Mejia, R. A., Correa-Chávez, M., & Angelillo, C. (2003). Firsthand learning through intent participation. *Annual Review of Psychology*, 54, 175-203.
- Rosenthal, M. S. (1974). The Magic Boxes : Pre- School Children's Attitudes toward Black and Standard English. *Florida FL Reporter*, 55-93.
- Rowe, M. L. (2013). Decontextualized Language Input and Preschoolers' Vocabulary Development. *Seminars in Speech and Language*, 34(04), 260-266. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353444>
- Sacks, H. (1985). On doing "being ordinary". In J. Maxwell Atkinson (Éd.), *Structures of Social Action* (p. 413-429). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511665868.024>
- Sacks, H. (1989). Lecture six the M.I.R. membership categorization device. *Human Studies*, 12(3), 271-281. <https://doi.org/10.1007/BF00142771>
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation, Volumes I and II* (G. Jefferson & E. A. Schegloff, Éds.).
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696-735. <https://doi.org/10.2307/412243>
- Sallabank, J. (2005). Prestige From the Bottom Up : A Review of Language Planning in Guernsey. *Current Issues in Language Planning*, 6(1), 44-63. <https://doi.org/10.1080/14664200508668272>
- Sallabank, J. (2011). Language policy for endangered languages. In J. Sallabank & P. K. Austin (Éds.), *The Cambridge Handbook of Endangered Languages* (p. 277-290). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511975981.014>
- Schieffelin, B. B. (1990). *The Give and Take of Everyday Life : Language, Socialization of Kaluli Children*. Cambridge University Press.
- Schieffelin, B. B. (2007). Langue et lieu dans l'univers de l'enfance. *Anthropologie et Sociétés*, 31(1),

15. <https://doi.org/10.7202/015980ar>
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163-191.
- Schiffrin, D. (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, 25(2), 167-203. <https://doi.org/10.1017/S0047404500020601>
- Schüpbach, D. (2009). Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 15-30. <https://doi.org/10.1080/13670050802149499>
- Searle, J. R. (1982). *Sens et expression : Etudes de théorie des actes de langage*. Les Editions de Minuit.
- Secova, M., Gardner-Chloros, P., & Atangana, F. (2018). 'Il parle normal, il parle comme nous': Self-reported usage and attitudes in a banlieue. *Journal of French Language Studies*, 28(2), 235-263. <https://doi.org/10.1017/S0959269518000078>
- Sharma, D., Levon, E., & Ye, Y. (2022). 50 years of British accent bias: Stability and lifespan change in attitudes to accents. <https://doi.org/10.1075/eww.20010.sha>
- Sherif, M. (1967). Introduction. In C. Wood Sherif & M. Sherif (Éds.), *Attitude, Ego-involvement and Change* (p. 1-5). Wiley.
- Shneidman, L. A., Arroyo, M. E., Levine, S. C., & Goldin-Meadow, S. (2013). What counts as effective input for word learning? *Journal of Child Language*, 40(03), 672-686. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000141>
- Shneidman, L. A., Gaskins, S., & Woodward, A. (2016). Child-directed teaching and social learning at 18 months of age: Evidence from Yucatec Mayan and US infants. *Developmental Science*, 19(3), 372-381. <https://doi.org/10.1111/desc.12318>
- Sidnell, J. (2016). A Conversation Analytic Approach to Research on Early Childhood. In A. Farrel, S. L. Kagn, & E. K. M. Tisdall (Éds.), *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-sage-handbook-of-early-childhood-research/book240838>
- Silverstein, M. (2003). Indexical order and the dialectics of sociolinguistic life. *Language & Communication*, 23(3), 193-229. [https://doi.org/10.1016/S0271-5309\(03\)00013-2](https://doi.org/10.1016/S0271-5309(03)00013-2)
- Smith-Christmas, C. (2014). Being socialised into language shift: The impact of extended family members on family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01434632.2014.882930>
- Snow, C. (1972). Mothers' Speech to Children Learning Language. *Child Development*, 43(2), 549-565. <https://doi.org/10.2307/1127555>
- Soares, C., & Grosjean, F. (1984). Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory & Cognition*, 12(4), 380-386. <https://doi.org/10.3758/BF03198298>
- Soukup, B. (2012). Current Issues in the Social Psychological Study of 'Language Attitudes': Constructionism, Context, and the Attitude-Behavior Link. *Language and Linguistics Compass*, 6(4), 212-224. <https://doi.org/10.1002/lnc3.332>
- Souza, A. L., Byers-Heinlein, K., & Poulin-Dubois, D. (2013). Bilingual and monolingual children prefer native-accented speakers. *Frontiers in Psychology*, 4, 953. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00953>
- Stangor, C. (2000). *Stereotypes and Prejudice: Essential Readings*. Psychology Press.
- Stavans, A., & Swisher, V. (2006). Language Switching as a Window on Trilingual Acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 3(3), 193-220. <https://doi.org/10.2167/ijm020.0>
- Tajfel, H. (1978). Interindividual behavior and intergroup behavior. In *Differentiation between studies in the social psychology of intergroup relations* (p. 27-60). Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). The social identity theory of inter-group behavior. In S. Worchel & L. W. Austin (Éds.), *Psychology of Intergroup Relations* (2^e éd., p. 7-24). Nelson Hall.
- Tannen, D. (2001). Power Maneuvers or Connection Maneuvers? Ventriloquizing in Family Interactions. In D. Tannen & J. E. Alatis (Éds.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 2001. Linguistics, Language, and the Real World: Discourse and Beyond* (p. 50-61).

- Georgetown University Press, 3240 Prospect Street, N.
- Taylor, S. E., & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing. In E. T. Higgins, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Éds.), *Social cognition: The Ontario Symposium* (p. 89-134). Lawrence Erlbaum.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426-445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes Can Be Measured. *American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554. <https://doi.org/10.1086/214483>
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 249-269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>
- Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M. (2000). The Social-Pragmatic Theory of Word Learning. *Journal of Pragmatics*, 10(4), 401-413.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Tomasello, M., & Stahl, D. (2004). Sampling children's spontaneous speech : How much is enough? *Journal of Child Language*, 31(1), 101-121. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005944>
- Traverso, V. (2007). *L'analyse des conversations*. Armand Colin.
- Traverso, V. (2012a). Organisation du cadre participatif, accord et répétition dans l'interaction. *SHS Web of Conferences*, 1, 663-679. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120100203>
- Traverso, V. (2012b). Analyses interactionnelles : Repères, questions saillantes et évolution. *Langue française*, 175(3), 3-17.
- Trudgill, P. (1972). Sex, covert prestige and linguistic change in the urban British English of Norwich. *Language in Society*, 1(2), 179-195. <https://doi.org/10.1017/S0047404500000488>
- Tuaillon, G. (1977). Remarques sur le français régional, avec des exemples dauphinois. In *Le français en contact. Actes du colloque de Sassenage (1977)* (p. 143-150). Conseil International de la Langue Française.
- Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. In *Lifespan perspectives on bilingualism* (De Gruyter, p. 136-196).
- Unsworth, S., Silva-Corvalán, C., & Treffers-Daller, J. (2015). Amount of exposure as a proxy for dominance in bilingual language acquisition. In *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalization* (p. 156-173). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.008>
- Veneziano, E. (1997). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *CAIap*, 93-108.
- Wagner, L., Clopper, C. G., & Pate, J. K. (2013). Children's perception of dialect variation. *Journal of Child Language*, 41(5), 1062-1084. <https://doi.org/10.1017/S0305000913000330>
- Wagner, L., Dunfield, K. A., & Rohrbeck, K. L. (2014). Children's Use of Social Cues When Learning Conventions. *Journal of Cognition and Development*, 15(3), 479-494. <https://doi.org/10.1080/15248372.2013.782459>
- Witko, A., & Ghimenton, A. (2019). Des premiers mots à leur utilisation en contexte. In S. Kern (Éd.), *Le développement du langage oral chez l'enfant—Théorie, clinique, pratique* (p. 93-117). De Boeck.
- Yip, V., & Matthews, S. (2006). Assessing Language Dominance in Bilingual Acquisition : A Case for Mean Length Utterance Differentials. *Language Assessment Quarterly*, 3(2), 97-116. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0302_2
- Zahn, C. J., & Hopper, R. (1985). Measuring Language Attitudes : The Speech Evaluation Instrument. *Journal of Language and Social Psychology*, 4(2), 113-123. <https://doi.org/10.1177/0261927X8500400203>
- Zenner, E., Rosseel, L., & Speelman, D. (2021). Starman or Sterrenman : An acquisitional perspective on the social meaning of English in Flanders. *International Journal of Bilingualism*, 25(3), 568-591. <https://doi.org/10.1177/1367006920960816>