



HAL
open science

Le style : perspectives sociolinguistiques, développementales et didactiques

Laurence Buson

► **To cite this version:**

Laurence Buson. Le style : perspectives sociolinguistiques, développementales et didactiques. Linguistique. Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2025. tel-04934331

HAL Id: tel-04934331

<https://hal.science/tel-04934331v1>

Submitted on 7 Feb 2025

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - ShareAlike 4.0 International License

LE STYLE
PERSPECTIVES SOCIOLINGUISTIQUES,
DÉVELOPPEMENTALES ET DIDACTIQUES

Laurence Buson

Univ. Grenoble Alpes

DOCUMENT DE SYNTHÈSE - HABILITATION A DIRIGER DES RECHERCHES

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE

7^e section : Sciences du langage - Linguistique et phonétique générales

Soutenance : 10 janvier 2025, à la Maison de la Recherche, 4 rue des Irlandais, 75005 Paris

Garante : Emmanuelle Guerin, Univ. Sorbonne Nouvelle

Jury :

Mme Caroline Masson, Présidente du jury, Maitresse de Conférence HDR,
Université Sorbonne Nouvelle

Mme Véronique Miguel-Addisu, Rapportrice du jury, Professeure des Universités,
Université Rouen Normandie

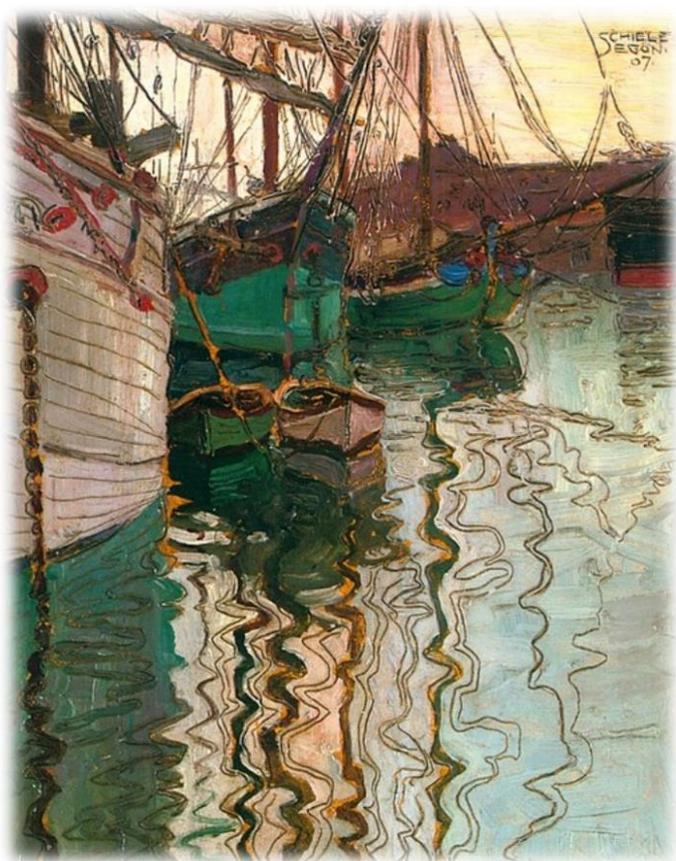
M. Henry Tyne, Rapporteur du jury, Professeur des Universités, Université
Perpignan Via Domitia

M. Jean-Pierre Chevrot, Membre du jury, Professeur des Université Émérite,
Université Grenoble Alpes

Mme Emmanuelle Guerin, Membre du jury, Professeure des Universités, Université
Sorbonne Nouvelle

M. Christophe Parisse, Membre du jury, Chargé de Recherche HDR, Université
Paris 10 Nanterre

Si je suis finalement arrivée à bon port sans trop écopier, c'est grâce à...



Le Port de Trieste - Egon Schiele, 1907

... Emmanuelle Guerin, garante pour ce travail, qui a fourni la boussole mais aussi gonflé la bouée, pour que j'ose me jeter à l'eau, et qui m'a ensuite accompagnée, motivée et soutenue tout au long de la traversée, avec énergie, humour, pertinence et bienveillance ;

... Aurélie Nardy et Myriam Abouzaïd qui ont traqué les avaries et corrigé les trajectoires grâce à leurs relectures minutieuses ;

... Yoan Paillet, aussi à l'aise sur les mers que dans les R ;

... Jean-Pierre Chevrot, dont la longue vue permet d'envisager les horizons lointains ;

... et Christian Surcouf, gardien de phare du FLE.

Merci à vous !

Pour leur aide précieuse, leur soutien sans faille, leurs conseils avisés, leur regard pointu et/ou leur présence amicale lors de la soutenance, je remercie également mes collègues de Grenoble et de Paris : Laura Abou-Haidar, Myriam Abouzaïd, Nicolas Audibert, Catherine Brissaud, Cristelle Cavalla, Isabelle Estève, Françoise Gadet, Vannina Goossens, Alice Henderson, Aurélie Nardy, et Iva Novakova... Et tous mes (autres) collègues du Lidilem, embarqué.es sur le même bateau, galère ou paquebot, croisière ou radeau, selon le sens des vents et les korrigans.

Un grand merci enfin aux membres du jury, pour leur expertise et les échanges qu'ils ont initiés : Emmanuelle Guerin, Jean-Pierre Chevrot, Caroline Masson, Véronique Miguel Addisu, Christophe Parisse, et Henry Tyne.

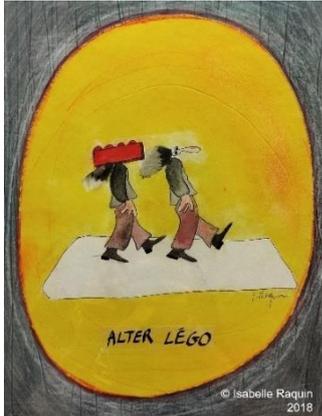
SOMMAIRE

1.	PREAMBULE "(L)EGO-HISTORIQUE"	6
a.	<i>Itinéraire de recherche : objets et méthodes</i>	6
b.	<i>Focus sur deux corpus</i>	10
i.	Corpus DyLNet : parole non supervisée en maternelle.....	10
ii.	Corpus Parm : ateliers langage en maternelle.....	12
c.	<i>Synthèse animalière à ce préambule</i>	13
2.	LE STYLE ET SES CONTRASTES	18
a.	<i>Le bien/ le mal (parlé), le même/ le différent</i>	18
b.	<i>Système vs agent, déterminisme vs liberté, conformité vs stylisation</i>	24
c.	<i>Situations et contextes</i>	32
d.	<i>Variation according to use : diaphasie vs diamésie</i>	36
e.	<i>Diatopie vs diaphasie : la dimension spatiale du style</i>	39
f.	<i>La verticalité/l'horizontalité</i>	44
3.	LE STYLE EN PRODUCTION ET EN RECEPTION : VARIETES, INDEXICALITES	48
a.	<i>De la non homogénéité des styles</i>	48
b.	<i>Perception du style et catégorisation</i>	50
i.	Palette stylistique vs pastilles stylistiques	50
ii.	Homogénéité, hétérogénéité, saillance	53
c.	<i>Détour par les jeux de rôles : un lieu privilégié d'observation à l'intersection entre productions et représentations</i>	56
d.	<i>Perception des styles : perspective psycholinguistique</i>	65
i.	Restauration sociolinguistique : enfants de plus de 8 ans et adultes	65
ii.	Restauration sociolinguistique en maternelle ?	71
iii.	Associer un style à un interlocuteur prototypique ?	76
e.	<i>Perception vs production : l'œuf et la poule (et l'omelette)</i>	83
f.	<i>Construction de la valeur socio-indexicale du style</i>	84
4.	LE STYLE DANS L'ACQUISITION : LOIN DU BRUIT	90
a.	<i>La variation au cœur du processus développemental</i>	90
b.	<i>Acquisition de la variation syntaxique</i>	93
c.	<i>Le ne de négation : une variable en choix exclusif</i>	97
i.	Panorama sociolinguistique et développemental de la négation en français.....	97
ii.	Usages du ne en maternelle : l'input adulte.....	99
iii.	Usages du ne en maternelle : les enfants.....	101
iv.	L'hypothèse de l'entrée dans l'écrit.....	105
v.	Négation et acquisition de la variation : éléments de synthèse.....	107
d.	<i>Les interrogatives : acquérir une multiplicité de formes</i>	111
i.	Panorama sociolinguistique et développemental des questions en français	111
ii.	Analyse des interrogatives directes en contexte scolaire : les enseignants.....	117
iii.	Analyses des interrogatives directes chez des enfants de maternelle	124
	Les questions dans le Corpus "DyLNet"	124
	Les questions dans le Corpus "Parm".....	125
	Un pattern de variation proche de celui des adultes ?	127
	Des formes rares qui émergent avec amorçage	129
	Plusieurs variantes dès 3 ans dans les conversations ordinaires	131
	Des formes de questions typiquement enfantines qui circulent entre pairs	132
iv.	Interrogatives et acquisition de la variation : éléments de synthèse.....	133

5.	STYLES, REGISTRES : PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....	142
a.	<i>Ce qu'en dit l'institution scolaire</i>	144
b.	<i>Le style est-il à apprendre, et à enseigner pour lui-même ?</i>	152
c.	<i>Le style comme vecteur d'apprentissage pour les comparaisons oral/écrit</i>	157
d.	<i>Le style comme vecteur d'apprentissage vers la norme scolaire</i>	160
e.	<i>Structurer les apprentissages langagiers autour d'une palette stylistique : la méthode Parm en maternelle.....</i>	168
i.	Quelques principes fondateurs de Parm	169
	Des objectifs linguistiques pensés à partir de cibles syntaxiques.....	172
	Une démarche qui favorise la sécurité linguistique.....	174
ii.	La séquence et la progression	179
iii.	Conception et présentation analytique des supports : albums et jeux.....	182
	Les albums : articuler actes de langage et variation syntaxique.....	182
	Les jeux : réflexion sur la différenciation et ouverture sur la variation	199
f.	<i>Variation et évaluation en maternelle</i>	206
i.	Des enjeux à la fois scientifiques et pratiques.....	206
ii.	Variation et évaluation dans Parm : propositions	210
iii.	Evaluation de la production de langage entre 3 et 6 ans : intégrer la variation ?	213
	Description de la tâche "croco".....	215
	Premières analyses des données "croco"	217
	Difficultés à dépasser et prolongements	227
g.	<i>Pistes pour la formation des enseignants en maternelle</i>	235
i.	Le flou allié des attitudes surnormatives.....	235
ii.	Favoriser un étayage non normatif	236
iii.	Favoriser la réflexivité à partir des corpus	239
	Trouver l'équilibre entre le trop et le pas assez de norme	241
	Trouver l'équilibre entre trop et ne pas assez parler	244
iv.	La recherche d'une symétrie recherche-terrain	249
6.	ELEMENTS DE SYNTHÈSE.....	252
7.	DISCUSSION ET PERSPECTIVES.....	254
a.	<i>Le comment et le pourquoi.....</i>	254
b.	<i>Renouveler les objets et les méthodes</i>	255
i.	"Nouvelles" variables.....	255
ii.	"Nouvelles" populations	257
iii.	"Nouvelles" méthodes.....	259
c.	<i>Nouveaux publics, nouvelles ressources, et boucles de rétroaction.....</i>	262
	REFERENCES.....	266

Volume 1 : Le style – Perspectives sociolinguistiques, développementales et didactiques

1. Préambule "(l)ego-historique"



Ce préambule consiste en une brève présentation "ego-historique"¹ de mon parcours de recherche, et tentera de clarifier les modalités d'assemblage des différentes pièces du "lego"², entre les objets, les méthodes, et les corpus de référence qui étayent mes travaux. Ces réflexions liminaires circonscrirent mon champ d'expertise, ou tout du moins d'intérêt, en vue de développer, dans la suite du volume, une réflexion dans les domaines où je serai, je l'espère bientôt, en mesure de diriger des recherches.

a. Itinéraire de recherche : objets et méthodes

Mon premier travail de recherche, en DEA il y a vingt ans, portait déjà sur la variation stylistique, et investiguait déjà le terrain scolaire avec des enfants fréquentant l'école primaire (cf. Buson, 2008, publication qui en reprend les résultats). A cette époque, j'étais encore professeure d'école en zone d'éducation prioritaire, je venais d'occuper un an la fonction d'enseignante spécialisée auprès de GS et de CP en grande difficulté, et j'avais spontanément proposé à J. Billiez de faire un mémoire sur les registres de langue chez les enfants, idée qu'elle avait accueillie avec intérêt, tout en précisant à la novice que j'étais qu'en sociolinguistique, on parlait plutôt de variation stylistique. J'étais repartie ravie de son bureau, avec un ouvrage de F. Gadet à lire, la première édition de *La variation sociale en français*, qui venait de sortir en 2003. J'y ai découvert que mes questions pratico-pratiques sur les manières de parler de mes élèves

¹ Je reprends ce terme d'"égo-histoire" à A-M. Chabrolle-Cerretini, directrice de l'école doctorale *Sociétés, Langages, Temps, Connaissances* de l'Université de Lorraine.

² Le mot-valise "lego-historique" est issu d'un malentendu entre J-P. Chevrot et moi-même sur ce que pouvait être cette "égo-histoire" concernant l'HDR, et il me semble plutôt bien refléter le projet d'écriture pour cette partie : construire un tout, si possible cohérent, en assemblant diverses pièces de couleurs, de tailles et de formes différentes.

pouvaient faire l'objet d'une réflexion scientifique, et cette notion de "registres"³, au départ toute étriquée, a commencé à se réhydrater comme une fleur à thé dans son eau chaude, prenant volume et densité au fil de mes lectures.

A cette époque, les manières de caractériser le style pointaient souvent le caractère exploratoire, encore mal connu, mal défini, de ce champ de variation, et les errances terminologiques reflétant les flous épistémologiques. C'était une dimension "pas comme les autres" (Dufter & Stark, 2002, p. 88), et qu'on ne savait nommer (Gadet, 1998)⁴, entre variation situationnelle, stylistique, diaphasique, voire "symphasique" (Coseriu, 1998, p. 9). On ne savait pas exactement comment la qualifier non plus (y parvient-on aujourd'hui ?), entre dimension, axe, facteur, sans parler des niveaux et registres, ces différents termes ne revêtant, qui plus est, pas les mêmes réalités chez tous les auteurs⁵ :

"Une [...] source de flou est la fréquence dans les définitions de recours à des termes vagues ou inconsistants, comme dimension, axe, facteur ; parfois ordre et niveau, quand ils sont utilisés indifféremment pour des faits d'ordres différents. Ce vague est d'autant plus inquiétant qu'il apparaît difficile de l'éviter" (Gadet, 2004, p. 99).

La thématique était en pleine essor, tant dans les recherches françaises qu'anglosaxonnes. F. Gadet (2004) illustre cet engouement en référant à L. Milroy & M. Gordon (2003) qui avaient fait le choix d'étoffer largement leur chapitre sur le *style-shifting* et le *code-switching* de leur ouvrage *Sociolinguistics - method and interpretation*, en comparaison de la version de 1987. Il y a vingt ans, le style était donc "un bon" sujet de recherche, la troisième vague du variationnisme (Eckert, 2012) était encore loin de sa zone de déferlement et tout restait à faire. Est-ce encore le cas aujourd'hui ? Afin de maintenir encore un peu de suspens et d'intérêt à la lecture de ce tapuscrit, je serais tentée de postuler que oui, en accord avec F. Gadet, qui l'a réaffirmé récemment : la clé de la variation est le style, pour comprendre la langue en usage et la langue en général, parce qu'il se situe à l'interface de l'individu et du social (Gadet, 2023). De plus, le style persiste voire étend son pouvoir explicatif dans la dynamique variationnelle actuelle, que F. Gadet caractérise ainsi :

"restriction des variations diatopiques, persistance et peut-être extension de la variation

³ Je ne m'étendrai pas ici sur les questions terminologiques, que j'ai largement discutées dans ma thèse (voir Buson, 2009, p. 18-23). Je pourrai utiliser les termes de "style" ou de "registre" qui me semblent moins normatifs que "niveau", même si F. Gadet (1996: 20) parle à juste titre des "bonnes âmes qui pensent que 'registre' retire à 'niveau' sa dimension intrinsèque de hiérarchisation (selon le principe que le non-voyant souffre moins que l'aveugle)". Le terme "registre" garde cette connotation davantage hiérarchisante du fait de son acception musicale qui pose différentes hauteurs, et apparaît comme moins dynamique que "style", les caractéristiques registrales étant attribuées de manière figée à une production, tandis que le style permet d'envisager la part de liberté et de créativité du locuteur. Le style intègre en effet pleinement la possibilité du contournement de la norme, là où le registre informe sur une propriété formelle du discours.

⁴ En référence au titre de l'article de F. Gadet : *Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer*.

⁵ Le terme "niveau" renvoie par exemple au diastratique chez E. Coseriu.

diaphasique, fragilisation du carcan de la norme devant l'expression d'identités locales, timide reconnaissance d'un statut de l'oralité, porosité à l'hybridation des styles, des ordres oral/écrit, mais aussi des langues" (Gadet, 2024, p. 170).

Si le style, et plus largement la variation, sont encore dignes d'intérêt pour la réflexion sociolinguistique, ils le sont également pour la recherche en acquisition. Le champ de l'acquisition de la variation est en pleine expansion depuis une vingtaine d'années (Chevrot, à paraître ; De Vogelaer et al., 2017 ; Nardy et al., 2013). Les études développementales récentes s'intéressent à des enfants de tous milieux sociaux, dans des contextes linguistiques et de socialisation variés, et investissent des dimensions multiples, là où les usages sont variables et instables, pour tenter d'en modéliser les processus développementaux. C'est par ailleurs une tradition au Lidilem⁶ d'articuler sociolinguistique et acquisition, héritage que je revendique et qui a modelé mon parcours.

Concernant la prise en compte du style en didactique, force est de constater que le FLE, et plus largement le champ de l'acquisition L2, est encore en avance sur le FLM, peut-être parce qu'il est plus facilement appréhendé comme une langue vivante, sous l'angle des compétences de communication (Gadet & Tyne, 2007 ; Tyne, 2012), ce qui n'est pas le cas de l'enseignement du français aux natifs, comme le constate et le regrette E. Guerin (2014, 2016). La "visée didactique" de la sociolinguistique (Gadet & Guerin, 2008) ou la sociodidactique (Dabène & Rispaïl, 2008 ; Miguel Addisu, 2019), elle aussi issue d'une longue tradition lidilemienne, s'actualisent encore trop peu dans le domaine du FLM, tant au niveau des recommandations institutionnelles que des ressources pédagogiques, et la prise en compte des "registres de langue" et de la variation en est à peu près au point mort dans les activités scolaires, sauf exceptions et initiatives individuelles peu représentatives de l'immobilisme d'ensemble.

L'articulation de différents domaines de spécialité est toujours un défi, voire une arlésienne. Chaque tentative est louable, même quand elle n'est pas déterminante, et je viens poser une nouvelle petite pierre sur le cairn. Ce positionnement scientifique de l'entre-trois et cette philosophie du décloisonnement et des synergies entre sociolinguistique et didactique m'ont conduit naturellement à solliciter E. Guerin comme garante pour ce travail.

Les liens et transferts entre sociolinguistique, acquisition du langage et didactique constituent le fil rouge de mes recherches, avec des pondérations sensiblement différentes selon les étapes. Pour étudier le style, tous les moyens méthodologiques sont bons. J'ai commencé en DEA par une méthode de recueil par focus groupes, à l'aide de documents déclencheurs, pour analyser les représentations et attitudes des enfants, méthode adaptée en entretiens individuels pour mon doctorat. Pendant ma thèse, j'ai progressivement troqué le gros magnétophone à cassette

⁶ Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles, Univ. Grenoble Alpes.

posé sur la table par du matériel d'enregistrement embarqué – minidisques et micros-cravates – porté et géré par les enfants en autonomie, à l'école, à la maison, ou encore en classe verte. La technique permettait enfin de recueillir de la parole non supervisée, et de dépasser – tout du moins de déplacer – en partie le paradoxe de l'observateur. Ces allers-retours méthodologiques entre entretiens et enregistrements "écologiques" ont sous-tendu l'essentiel de mes recherches. J'ai occasionnellement aussi mobilisé d'autres méthodes de recueil, notamment dans une perspective psycholinguistique, avec des protocoles expérimentaux, auprès d'enfants et d'adultes (voir page 65 et suivantes). Les méthodes d'analyse que je convoque alternent également entre la recherche de tendances générales et l'étude de détails, les perspectives macro et micro pouvant difficilement se passer l'une de l'autre sur un objet comme le style, en tension permanente entre le groupe et l'individu.

Considérant enfin que les préoccupations didactiques étaient restées trop embryonnaires dans ma thèse, j'ai cherché à développer cet axe, et notamment en mettant les mains dans le cambouis de la conception de ressources, dans une perspective à la fois praxéologique et de linguistique "impliquée"⁷ (Burger, 2015 ; Canut et al., 2023 ; Canut, Husianycia, & Masson, 2021 ; Canut & Masson, 2021 ; de Saint-Georges, 2012 ; Hugon & Seibel, 1988). Les propositions qui consistent à laisser le soin de la transposition et de l'opérationnalisation des savoirs scientifiques aux enseignants s'avèrent peu efficaces, la perméabilité recherche/terrain n'étant pas assurée par les formations initiales actuelles qui souffrent d'un ancrage sociolinguistique parfaitement insuffisant, pour ne pas dire inexistant. La production de ressources apparaît alors comme une modalité "originale" de vulgarisation scientifique (pour reprendre le qualificatif de Kervyn & Goigoux, 2021). Il s'agit de réfléchir à comment favoriser les boucles de rétroactions entre recherche et terrains, comment mieux travailler *avec* et non pas *sur* les enseignants (Desgagné & Bednarz, 2005), et comment articuler formation, collaboration et réflexivité (Canut & Masson, 2021 ; Kervyn, 2020 ; Masson & Bertin, 2021 ; Miguel Addisu & Maillochon, 2023 ; Salazar Orvig, 2023).

Que la perspective soit sociolinguistique, acquisitionniste ou didactique, dans la mesure où je m'intéresse aux productions langagières des jeunes enfants dans différents contextes communicatifs, mes réflexions dans ce volume sont prioritairement fondées sur l'exploitation de corpus de données audio et vidéo mettant en jeu des enfants à l'école maternelle, dans des

⁷ Les prochaines occurrences de l'expression "recherche impliquée" ne reprendront pas les références associées.

interactions entre pairs ou avec des adultes, dans des situations ordinaires de communication ou lors d'ateliers langage, avec la volonté de privilégier des données "écologiques" les plus authentiques possibles (Boulton et al., 2013 ; Tyne et al., 2014). Notamment, que la parole soit supervisée ou non par un adulte, dans les corpus que je décris ci-après, cet adulte n'est qu'exceptionnellement un chercheur et fait en général partie du quotidien de l'enfant⁸. Mon travail se focalise sur les données orales transcrites et met de côté pour le moment la dimension gestuelle, qui ne sera qu'évoquée en lien avec des considérations de formation (voir section page 235). Les choix de transcription intègrent certaines dimensions de variation mais lissent la plupart des particularités de prononciation enfantine. Ainsi, si une liaison facultative est réalisée, elle sera transcrite, mais si l'enfant prononce /kr o kr o di l/, le transcripteur écrira "crocodile", afin de privilégier la lisibilité. Ce toilettage efface bien sûr une partie des "formes non typiques" produites par les enfants et comporte ainsi le biais d'accroître la perception d'une compétence langagière plus avancée que lors de l'écoute de l'enregistrement audio. Il induit aussi d'éventuels biais d'interprétation. Cette standardisation partielle inhérente à l'étape de transcription reste néanmoins indispensable au traitement des données :

"Transcrire de manière orthographique, c'est interpréter, comprendre, une situation langagière comme nous le faisons dans les interactions tous les jours. La fonction du transcripteur est donc en quelque sorte de reproduire la fonction de l'interlocuteur et de fournir une donnée sur laquelle le scientifique va travailler" (Boulton et al., 2013, p. 18).

Ce premier volume de mon dossier présente plusieurs analyses, dans différentes sections. Qu'il s'agisse de résultats de recherche ou d'illustrations de notions et de réflexions théoriques, les données sur lesquelles je m'appuie sont essentiellement issues de deux corpus de données langagières, dont je vais présenter les caractéristiques générales ci-après. Certaines caractéristiques plus spécifiques seront précisées au fil de l'eau lors des analyses, notamment selon les entrées privilégiées.

b. Focus sur deux corpus

i. Corpus DyLNet : parole non supervisée en maternelle

Le corpus DyLNet est issu du projet ANR éponyme conçu et porté par A. Nardy⁹, du Lidilem,

⁸ Il s'agit d'enseignants et d'ATSEM dans la majorité des cas, et occasionnellement de chercheurs temporairement intégrés à la vie de l'école.

⁹ Projet-ANR-16-CE28-0013.

et auquel je participe, avec entre autres J-P. Chevrot : *Dynamiques langagières, apprentissages linguistiques et sociabilité à l'école maternelle : apport des capteurs de proximité pour le recueil de données massives*. Ce projet a démarré en 2016 et s'est achevé en 2021 (Nardy et al., 2016) et les données sont actuellement en cours de traitement. DyLNet est un corpus qui possède une dimension longitudinale, où certains mêmes enfants ont pu être enregistrés à plusieurs étapes de leur scolarisation en maternelle. Il comprend deux cohortes d'enfants, une qui couvre la PS et la MS, et une qui couvre la MS et la GS. Le confinement n'a malheureusement pas permis d'aller au bout des trois années de recueil.

Ce corpus a été recueilli dans une école socialement mixte d'une zone urbaine de l'Isère. Ainsi, si nous prenons par exemple en compte le critère du diplôme le plus élevé obtenu par la mère : pour 50 enfants, la mère dispose d'un bac +4 ou plus, pour 65 enfants, la mère a un bac +2/3, et pour 89 enfants, la mère a obtenu au maximum un baccalauréat (s'ajoutent 26 enfants pour qui l'information n'est pas disponible)¹⁰.

Le recueil a été effectué dans des situations ordinaires quotidiennes de communication, grâce à un matériel d'enregistrement embarqué porté par les participants (Dai et al., 2022 ; Nardy et al., 2016, 2021). Les locuteurs, enfants comme adultes (enseignants et ATSEM¹¹), ont été enregistrés, de manière non supervisée, dans différents contextes (la classe, la cour, les couloirs, la salle des maitres, etc.). Les enfants ont également passé des tests de langage, et des données de réseaux ont été relevées grâce aux capteurs portés par les participants¹².

Les données langagières audio enregistrées ont été transcrites sous ELAN¹³ selon une grille de transcription et un protocole conçus par l'équipe qui indique notamment qui est l'interlocuteur pour chaque tour de parole. Des caractéristiques socio-démographiques et comportementales¹⁴ des enfants ont également été recueillies, via des questionnaires parentaux. L'échantillon total compte 14 d'adultes (8 ATSEM et 6 enseignants) et 230 enfants (117 filles et 113 garçons) qui ont entre 25 et 72 mois. Cependant, les différentes analyses que je vais présenter ne prennent pas en compte l'intégralité de ces données. Ce corpus "écologique" non supervisé est analysé selon différentes focales dans ce volume, de la parole enfantine, à celle des enseignants et des

¹⁰ Au même titre que le revenu familial, ou la profession des parents, l'indicateur du niveau de diplôme du principal *caregiver* de l'enfant est régulièrement corrélé aux compétences langagières précoces et aux caractéristiques linguistiques des discours parentaux (voir Nardy, 2008 pour une revue de différentes études). Ici, je prends l'exemple du diplôme de la mère mais, dans les données DyLNet, cette information est disponible pour les éventuels deux parents.

¹¹ Agents Territoriaux Spécialisés des Ecoles Maternelles.

¹² Je ne prends pas ces données non langagières en compte dans mes analyses (voir Chevrot et al., 2024 ; Nardy et al., 2024).

¹³ Logiciel ELAN : archive.mpi.nl/tla/elan.

¹⁴ Les informations dites comportementales recueillies dans DyLNet concernent par exemple les pratiques familiales en termes de loisirs, de rituels, l'appétence de l'enfant pour telle ou telle activité, son caractère, etc.

ATSEM. Le projet DyLNet a également permis des tâches d'évaluations individuelles, notamment avec des tests que nous avons appelés sociolinguistiques qui ont été conçus par l'équipe et qui seront traités à partir de la page 71. Les détails sur les échantillons et sous-corpus concernés pour chaque type d'analyse seront précisés au fil des pages.

ii. Corpus Parm : ateliers langage en maternelle

Le corpus Parm est issu d'un appel à projet interne au pôle Pégase¹⁵. Le projet Parm – *PARler Raconter en Maternelle* – dont je suis responsable depuis 2022¹⁶ et qui implique également I. Rousset (Lidilem) et S. Rossato (LIG¹⁷), articule la conception d'une ressource didactique et l'expérimentation, en 2023, d'une partie de cette ressource dans des classes de maternelle, et d'une autre partie au PupilLab¹⁸ de Grenoble en 2024. Ce projet s'inscrit dans une démarche de recherche de type collaboratif (Canut, Husianycia, & Masson, 2021 ; Kervyn, 2020) et recherche-design (Gagnon et al., 2023) : la ressource Parm a en effet été co-conçue par l'équipe recherche et des équipes de professionnelles de terrain - à savoir une inspectrice de l'éducation nationale, plus de vingt enseignantes et trois conseillères pédagogiques -, les résultats de la mise en œuvre de la ressource ont ensuite été analysés, avant de revenir sur les outils pour les améliorer. Le but n'est pas ici de présenter la ressource, qui le sera dans les sections page 168 et suivantes, mais le corpus de données langagières qui servira, comme pour DyLNet, à étayer différentes analyses au fil de ce travail.

Ce corpus Parm correspond à des données vidéo recueillies dans cinq écoles maternelles de l'agglomération de Grenoble : des ateliers langage en petits groupes, et des sessions individuelles de narration sur la base d'images séquentielles en présence d'un adulte de l'équipe recherche. Les ateliers consistent en des séances de narration collaborative à partir d'albums conçus dans le cadre de la ressource. Les IPS (Indice de Position Sociale) 2021-22 des écoles concernées vont de 84 à 102¹⁹. Le milieu social correspondant à cet échantillon est donc plutôt

¹⁵ « Pôle pilote de formation des enseignants et de recherche pour l'éducation », lauréat de l'appel à projet PIA3 et financé par le Secrétariat général pour l'investissement et opéré par la Caisse des Dépôts et Consignations.

¹⁶ <https://www.polepilote-pegase.fr/recherche/rd-collaborative/projet-parm-parler-raconter-en-maternelle/>

¹⁷ Laboratoire d'Informatique de Grenoble, Univ. Grenoble Alpes.

¹⁸ <https://www.polepilote-pegase.fr/recherche/pupil-lab-grenoble/>

¹⁹ A titre de comparaison, l'IPS moyen en France est de 104, l'IPS dans l'Académie de Grenoble est de 109 et l'IPS en Isère de 110.

populaire²⁰ et deux établissements sur les trois sont en REP. L'échantillon total de référence comprend 219 enfants entre 32 et 69 mois : 70 PS²¹, 63 MS et 86 GS. Selon les analyses, les caractéristiques des sous-corpus seront précisées au fil des pages.

Les vidéos ont été transcrites et annotées sous ELAN selon une grille de transcription et un protocole conçus par l'équipe recherche. Le *template* comprend différents items syntaxiques qui ont servi de base pour l'élaboration d'un script d'analyses automatiques conçu avec PRAAT²² par S. Rossato. La grille comprend notamment des codages sur les interrogatives, les négations, la complexité des énoncés ou encore les mots grammaticaux qui les composent.

Comme explicité par A. Boulton et al. (2013, p. 16), les "corpus de langage spontané [...] ne sont pas toujours assez importants pour permettre l'observation de l'exceptionnel". Le recours à ce corpus de langage non spontané permet ainsi d'accéder à des formes qui sortent de l'ordinaire des échanges et apporte ainsi un éclairage linguistique et développemental complémentaire de celui offert par le corpus DyLNet.

Ce corpus est analysé selon plusieurs angles dans ce volume : au plan sociolinguistique, je m'intéresse aux productions narratives des enfants et à différentes facettes de leurs compétences syntaxiques et stylistiques, et au plan didactique ensuite, dans la partie 5.

c. Synthèse animalière à ce préambule

Caméléon...

"Bien que certains changements de couleur les aident [...] à se fondre dans leur environnement, cette caractéristique est en réalité une réaction physiologique dont l'objectif principal est de communiquer. L'animal utilise ce langage coloré pour s'exprimer face à ce à quoi il est confronté"²³.

²⁰ Je précise que j'emploie dans ce document les termes "populaire" et "aisé", comme le fait l'Observatoire des Inégalités notamment, pour désigner les milieux sociaux parfois qualifiés de "défavorisés" et "favorisés". Comme F. Lepage l'affirme dans ses conférences gesticulées, le terme "défavorisé" masque la réalité des relations de pouvoir et de domination entre les classes sociales : "On ne parle plus d'exploité', qui supposait un exploitateur, mais de 'défavorisé', qui laisse juste penser que le mec n'a pas eu de bol". La notion de "classes populaires" renvoie, au-delà des revenus, à "des groupes qui se définissent par la conjonction d'une position sociale dominée et de formes de séparation culturelle" (Schwartz, 2011, p. 7). Le terme "bourgeois" aurait par ailleurs pu être préféré à celui d'"aisé" mais je préfère désigner la réalité en termes de continuum alors que "bourgeois" introduit une séparation nette ("Il n'y a pas de démarcation entre le riche et le pauvre : on est plus ou moins riche. Il n'y a pas transition insensible entre les classes : on est bourgeois ou on ne l'est pas". Goblot, 2010).

²¹ 3 TPS sont inclus dans cette catégorie.

²² Logiciel PRAAT : www.fon.hum.uva.nl/praat/.

²³ <https://www.nationalgeographic.fr/animaux/2022/10/pourquoi-les-cameleons-changent-ils-de-couleur>

Les changements de couleur permettent au caméléon de s'adapter à son environnement, mais ils lui permettent aussi, et peut-être surtout, de communiquer et d'exprimer des émotions. De la même manière, pour les locuteurs, le style constitue à la fois une modalité d'adaptation et une ressource communicative polychromatique capable de marquer de la proximité ou de la distance, et de co-construire un ensemble de significations plus ou moins facilement interprétables en fonction de la transparence des codes sociaux convoqués par les interactants. La palette de couleurs est infinie et ne préexiste pas à l'interaction, pour faire un parallèle avec la conception du répertoire langagier comme placard à vêtements que N. Coupland (2007) considère comme inappropriée²⁴. Il rappelle de plus que les choix des locuteurs ne sont pas parfaitement libres, et que le "choix" de vêtements est une vision trop "ouverte" :

"We would have to recognise that some items of clothing in the closet are far more valuable than others. [...] Do we actually own the items of the closet, and in what sense? [...] the 'choice-from-repertoire' model is much too open. Sociolinguistic resources are less freely available to us than this" (Coupland, 2007, p. 83).

Les ressources stylistiques se composent et se recomposent dans chaque situation particulière, ce qui n'empêche pas de dégager des tendances et des codes partagés au sein d'une communauté linguistique : le locuteur ne réinvente pas à chaque échange la valeur de telle ou telle couleur, il peut l'investir et se la réapproprier, la nuancer, ou l'adopter mécaniquement, sans en avoir conscience, selon une balance en perpétuel équilibre/déséquilibre entre déterminisme et agentivité (voir section page 24).

Eléphant...

E.K. Johnson & K.S. White (2020) utilisent l'allégorie de l'éléphant étudié par de multiples lorgnettes mais de manière partielle et compartimentée par plusieurs observateurs pour rappeler l'importance des focales disciplinaires multiples pour étudier l'acquisition du langage de manière éclairée :

"Perhaps the best way to understand how these different discipline-specific approaches contribute to our overall understanding of first language acquisition is to invoke the analogy of a group of blind men who encounter an elephant for the first time. One blind man reaches out and grabs the tail, another the trunk, and another an ear. When the men compare their descriptions of the elephant, they find they are in complete disagreement over the nature of the animal. To some extent, the study of first language acquisition could be viewed through the same lens. Only by combining different disciplinary approaches will we uncover key over-arching principles missed by any single approach" (Johnson & White, 2020, p. 2).

Je ne peux en cela qu'abonder dans le sens des propos d'E. Guerin, qui constate et regrette que

²⁴ Voir aussi F. Gadet (1996) et C. Lefèbvre (1983) pour une réflexion sur ces questions.

la tradition française ne facilite pas davantage la transdisciplinarité et qui appelle de ses vœux la déconstruction des "isolats de recherche" encore aujourd'hui conçus comme des cadres, théoriques et terminologiques, trop étanches :

"Il me semble qu'aujourd'hui, en France, le découpage disciplinaire complique grandement, voire rend impossible, de réelles interactions entre les champs de la sociolinguistique, de la grammaire et de la didactique, chacun s'inscrivant dans des cadres théoriques (par extension, terminologiques) et se fixant des objectifs qui lui sont propres" (Guerin, 2016, p. 6).

J'adopte dans mon travail cette volonté de croiser les angles d'observation pour étudier le style, sa définition, son acquisition, son expression et sa transmission, en convoquant plusieurs champs disciplinaires, essentiellement la sociolinguistique, la psycholinguistique et la didactique. Et je rejoins la perspective de M. Candea selon laquelle la mixité des méthodes de recherche ne se réduirait pas à dépasser l'opposition entre approches quantitatives et qualitatives, et s'étendrait à la fois aux protocoles d'enquête et à l'inter- et trans-disciplinarité des approches, afin de "diversifier les données et les raisonnements" (Candea, 2017, p. 182). De plus, la réflexion sur le style que je mène dans ce volume ne surfera pas une vague plutôt qu'une autre (Eckert, 2012, 2018), et tentera de naviguer plusieurs eaux.

Le risque de filer la métaphore de l'éléphant vers celle du magasin de porcelaine guette cependant, tant cette combinaison des niveaux et domaines d'analyses est parfois périlleuse. Mais ce qui relève du complexe de la posture... de chercheur et chercheuse reste constitutif de toute réflexion scientifique.

Ce 1^{er} volume propose une synthèse de différentes recherches sur la variation et le style, où je mets en perspective les travaux de chercheurs et chercheuses qui ont alimenté ma réflexion et ceux que j'ai menés avec mes collègues du Lidilem. Une partie de ces recherches fait référence à des travaux déjà publiés, d'autres sont des recherches en cours, qui revêtent un caractère exploratoire, mais ne me sentant pas à l'étape du bilan de carrière, il m'a semblé naturel d'intégrer des réflexions en suspens et autres *work in progress*.

Dans la suite de ce document, les publications qui sont fournies en version intégrale dans ce dossier sont indiquées par une numérotation entre crochets, et seront référencées en tête de bibliographie page 266.

Après avoir utilisé le "je" pour décrire mon parcours et indiquer les principales collaborations et sources de données qui sous-tendent ma réflexion dans ce volume, j'adopterai pour la suite un traditionnel "nous académique" qui pourra à l'occasion revêtir une valeur de singulier ou de pluriel, brouillage que je tenterai d'élucider au fil de la rédaction.



2. Le style et ses contrastes

Notre cadre réflexif a toujours puisé dans des approches mixtes, tant théoriquement que méthodologiquement. Ayant utilisé des méthodes d'investigation variationnistes et/ou micro-sociolinguistiques, des protocoles expérimentaux et/ou des méthodes écologiques, des approches descendantes et/ou inductives, notre réflexion se situera ici à la croisée de ces chemins, en essayant d'articuler ce qui a parfois été posé comme irréconciliable, et de voir comment seule la multiplicité des points de vue et des angles d'analyse peut rendre compte de la complexité des phénomènes.

Notre première focale pour appréhender le style sera à dominante sociolinguistique. La variation pouvant être conçue comme un "espace de jeu, de fluctuabilité" (Gadet, 2020, p. 2), nous essaierons d'en comprendre quelques règles. Si le "jeu" peut constituer un défaut de serrage dans un mécanisme ou un système, il est aussi un espace de liberté que le style, par ses ajustements et ses mouvements plus ou moins contraints, peut permettre d'interroger. Notre panoplie de recherche associe cette casquette de sociolinguiste et les lunettes (3D) du développement, avec un souci récurrent de faire porter notre attention sur la genèse des phénomènes variationnels, avec l'idée que la compréhension de leur émergence éclaire la compréhension de leurs fonctionnements de manière plus globale. C'est donc avec un point de mire de sociolinguistique développementale que nous abordons cette section, au cœur d'une vision plus large qui permet de prendre du recul sur le style au-delà de l'enfance.

a. Le bien/ le mal (parlé), le même/ le différent

"La sociologie se donne pour première tâche le recensement des formes d'acceptabilité, c'est-à-dire de la relation entre une phrase et les situations où elle est acceptable" (Bourdieu et al., 1977, p. 45).

L'idéologie du standard (J. Milroy & Milroy, 1985)²⁵ infuse de nombreuses réflexions fondatrices sur le style, notamment autour des questions de synonymie et de normes (Gadet, 2020 ; Guerin, 2022b). Le terme de registre constitue une référence musicale qui présume une équivalence sémantique (Dittmar, 1995 ; Gadet, 1998). Ce présupposé de synonymie est constant chez les variationnistes qui considèrent, dans le sillage labovien, que les variations stylistiques permettent au locuteur de "'dire la même chose' de plusieurs façons différentes" (Labov, 1976 [1972]: 366). Selon lui, le vernaculaire est la variété utilisée en situation non-surveillée, et, plus la situation est formelle, plus le locuteur va faire usage de variantes standard.

²⁵ Nous emploierons désormais cette expression sans sa référence aux auteurs.

Il existerait donc différents styles parce que co-existent plusieurs variantes plus ou moins standard d'une même variable, ces variantes étant définies comme différentes façons de dire la même chose. Cette conception est héritée de la stylistique, selon laquelle le style correspondrait à la mise en forme du discours²⁶, un habillage du message, qui "supposerait une neutralité de la forme à l'égard du sens" (Gadet, 2007: 153). Les styles, ou registres dans la terminologie de D. Biber & E. Finegan, varient pourtant bien au niveau de la forme et du fond du message :

"As registers differ from social dialects precisely in that they serve different purposes, topics, and situations, they naturally vary in content as well as in form. Speakers do not typically 'say the same thing' in conversation as in lectures, reports, academic papers, and congratulatory telegrams. Thus variation across registers involves different linguistic features, rather than semantically neutral variants of a single feature (Biber & Finegan, 1994, p. 6).

L'étude de la variation à d'autres niveaux linguistiques que la phonétique a largement fragilisé ce postulat emblématique de la première vague (Eckert, 2012, 2018), et la notion de variante a ainsi été largement discutée dans les années 2000, y compris pour les niveaux phonétique, phonologique et prosodique :

"Variant forms of sociolinguistic variables are defined as being equivalent in their referential meanings. [...] But this approach reduces the scope of the term 'meaning' and tends to wash out issues of value as they attach to variable language in actual use. When said in a Birmingham accent, the utterance and the speaker might conceivably be held to be less convincing or authoritative, for example. The social meaning of the utterance, depending on how it is phonologically styled, might interconnect in significant ways with other social aspects of the speech event in which it is embedded" (Coupland, 2007: 8).

Pour N. Coupland, le postulat des styles comme différentes façons de dire la même chose néglige la dimension idéologique de l'emploi de telle ou telle variante. M.A.K. Halliday (1978: 35) affirmait d'ailleurs déjà que les registres étaient différentes manières de dire des choses différentes (*ways of saying different things*), et les dialectes (variétés sociales) pouvaient quant à eux être considérés comme différentes façons de dire la même chose (*different ways of saying the same thing*). Etudier les phénomènes de co-variation entre variantes et facteurs externes devrait s'accompagner d'une réflexion sur les possibles variations de sens qui se jouent au cours des interactions :

"Bien que ces besoins et ces ressources [langagières des locuteurs] ne soient pas sans lien avec des caractéristiques d'ordre socio-démographique, en s'émancipant d'une pré-catégorisation des locuteurs et de leurs usages (donc des variétés qui leur sont associées), on se donne les moyens d'une analyse qui affine le sens au-delà des supposées équivalences" (Guerin, 2022b, p. 230).

²⁶ Pour une revue détaillée des différentes acceptions du terme "style" dans différentes disciplines, voir S. Branca-Rosoff (2007).

Renoncer à ce postulat de synonymie permet aussi d'échapper à l'écueil récurrent et persistant de la hiérarchisation des variantes et de l'illusion de l'existence d'un neutre linguistique, souvent associé à un registre "courant" lui-même largement fantasmé, en cela qu'il dépend nécessairement du référentiel de normes de qui en juge : une forme ne peut être "courante", "neutre" ou "ordinaire" que pour un usager donné, en référence à ses propres productions et attitudes. Et si le français standard²⁷ possède un statut particulier, c'est davantage du fait de sa "diffusion massive obligatoire" et de son prestige social revendiqué que de ses caractéristiques linguistiques intrinsèques (Guerin, 2008, p. 2304). Toute variété est en effet "située" (Guerin, 2008)²⁸ et, comme pour la posture de l'enquêteur, il n'existe pas de "réalité neutre, indépendante de la perspective prise par l'observateur" (Gadet, 2003a). Pour filer le lien entre la catégorisation des styles et le paradoxe de l'observateur, il pourrait être judicieux d'adopter la posture prônée par L. Mondada pour les analyses d'interactions : plutôt que d'essayer de neutraliser les effets de l'observation, il s'agirait de les "incorporer de plein titre dans les analyses" (Mondada, 1998, p. 59). En effet, y compris au sein d'une communauté de pratiques de chercheurs et chercheuses qu'on pourrait penser relativement homogène, il n'existe pas de réel consensus sur ce qui pourra être qualifié "d'informel", de "populaire", "d'ordinaire", ou de "formel", pas plus que sur la pertinence de l'emploi de tel ou tel terme d'ailleurs. Pour certains sociolinguistes, les parlars des "jeunes" de "banlieues"²⁹ (au sens "MPF-ien" du terme, cf. Gadet & Guerin, 2016) sont du français ordinaire, pour d'autres du français populaire, et le caractère foncièrement intuitif et situé de ces représentations impacte les manières d'appréhender la variation et de la décrire. Et si les observateurs ne s'accordent pas sur la couleur des objets, que dire des usagers de la langue eux-mêmes qui, nécessairement, parlent tous depuis des points de référence très divers, ce qui fait que, du point de vue de l'intentionnalité des locuteurs, la surveillance des uns correspond sans doute au relâchement des autres.

Connaitre et comprendre ces biais et chercher à les intégrer à nos analyses ne résout pas le problème du recours inévitable à certains termes, fussent-ils très imparfaits, comme outils de description vaguement partagés permettant de savoir de quoi on parle. Ainsi, de notre point de vue, recourir aux termes "formel" et "informel" réfère à la fois à un type de contexte plus ou moins protocolaire, et à un respect des règles "formelles" (donc à la norme prescriptive) plus

²⁷ Voir E. Guerin (2008) pour une réflexion sur la question terminologique du choix entre "langue standard", "français standard" et "variété standard".

²⁸ "Nous proposons alors de parler de 'variété située' pour évoquer la forme d'actualisation de la langue analysée relativement à la pertinence de sa sélection en fonction de l'appréhension des éléments constitutifs d'une situation de communication donnée. Chaque situation de communication donnerait lieu à une variété située inédite" (Guerin, 2008, p. 2308).

²⁹ Les guillemets ne seront plus utilisés pour cette désignation dans la suite du texte.

ou moins strict et observant, sans la contrainte de l'opposition entre une forme unique et "à part" et des "autres" induite par les qualificatifs de *standard/non standard* (Guerin, 2008) qui sous-entendent foncièrement non pas deux pôles mais un soleil et ses satellites.

Ces qualificatifs de *formel/informel* ne valent cependant que parce que notre système de représentations nous permet de positionner certaines formes et usages comme étant plus proches ou plus loin de tel ou tel pôle d'un continuum de formalité. Or,

"lorsque les analyses sont bridées par des pré-catégorisations fondées sur des critères externes, les résultats sont faussés et ne servent qu'à confirmer ce qui est posé en amont" (Guerin, 2022b, p. 245).

Le continuum stylistique informel/formel possède en cela deux irréductibles défauts, que nous ne parvenons pas à dépasser : un centre mouvant en fonction du regard (et de la bouche) de chacun, et une bi-dimensionnalité qui aplatit des influences multidimensionnelles complexes. Au-delà des termes utilisés pour parler du style, c'est donc la notion même de continuum qui est en question, alors même qu'elle permet pourtant davantage de nuances comparativement à une conception en termes de variétés finies et discrètes.

L'une des issues possibles de cette circularité ouoborrique est peut-être méthodologique : dans le cas où la sociolinguistique s'intéresse à des terrains et des interactions spécifiques, avec des locuteurs donnés dans des situations données, il est, si ce n'est plus aisé, en tous les cas moins faux, de qualifier de plus ou moins formel un style ou un autre, en lien avec des données situées et une approche compréhensive. En revanche, dans une perspective étique, ce qui est souvent le cas dans les approches plus quantitatives, alors nécessairement les qualificatifs attribués aux styles ou aux situations constituent des prises de risques, notamment celui de l'absence de nuance, que les masses de données sont supposées équilibrer. Par exemple, analyser les productions de divers locuteurs dans des situations de conversations non protocolaires permet d'approcher une compréhension de ce que peut être leurs parlars ordinaires, et ainsi dégager des caractéristiques communes de ces parlars qui pourront servir de référence pour l'analyse de productions d'autres (groupes de) locuteurs. Basiquement, c'est par la fréquence de l'observation de caractéristiques linguistiques communes dans un type de contexte donné que l'on peut se permettre des généralisations. Ainsi, l'accumulation de données situées permet de constater la non réalisation quasi-systématique du *ne* de négation dans les conversations, et autorise les raccourcis qui en découlent, comme le fait de considérer que l'absence de négations bipartites est attestée dans le français ordinaire-conversationnel-informel, qui reste une généralisation à la truelle mais qui constitue un élément de connaissance valable dans la majorité des cas, schématiquement au cœur de la gaussienne. L'établissement de grandes tendances ne

permet cependant pas de faire l'économie des analyses fines en contextes³⁰, et d'éviter de raisonner systématiquement en termes de variantes, de standard/non standard ou de formel/informel, en dehors de toute motivation fonctionnelle et communicative (voir Guérin, 2022b pour une démonstration au niveau lexical).

Du point de vue du locuteur, la reconnaissance de la variation dans la langue génère un certain nombre de distorsions, entre la conscience de la nécessité de faire varier les productions pour s'adapter aux contraintes contextuelles, et la prégnance d'un modèle institué dès la petite enfance selon lequel un seul modèle de langue est acceptable :

"On sait devoir faire varier la langue pour assurer l'adaptation aux différentes situations de communication, aux besoins et aux ressources langagières et, dans le même temps, on sait l'exclusive validité du modèle de référence" (Guérin, 2023, p. 61).

Le style interroge cette opposition norme/variations qui tend à poser une forme standard unique d'un côté et des faits de variation qui en seraient des dérivés de l'autre. Cette perspective limite la compréhension des phénomènes (Gadet, 2020) et s'adapte mal à certaines variables pour lesquelles la définition d'un neutre ou d'un standard est d'autant plus malaisée hors de tout contexte de production que l'éventail de variantes est large. Par exemple, personne ne peut réellement argumenter que les questions avec inversion du sujet constituent la forme normée à l'oral, tant elles sont rares et peu attestées y compris dans des contextes formels, mais il sera également discutable de proposer le *est-ce que* comme forme neutre³¹ (Riegel et al., 2006). Les différentes variantes stylistiques seraient donc à rapporter à leur contexte de production pour pouvoir estimer leur proximité ou non avec une norme de référence comme horizon d'attente de ce(s) locuteur(s) dans cette situation. Notons cependant que ladite norme, concernant l'oral, n'est pas toujours explicite ni transparente pour de nombreuses variables, et par là même peu interprétable et applicable (Poplack, 2015). Les choix des locuteurs doivent donc correspondre à des valeurs sociales associées largement connues de la communauté : si aucun prestige ou déclassé n'est associé à telle ou telle variante, le locuteur n'aura pas de motivation à moduler ses choix en fonction des situations, quelle que soit la prescription grammaticale en vigueur dans son environnement³².

Une "bonne" variable stylistique, c'est-à-dire pour laquelle on pourrait observer de la co-

³⁰ Pour ces différentes raisons, nous affectionnons les démarches mixtes.

³¹ Un neutre supposerait une forme non marquée, si tant est que cela existe. Or le *est-ce que* endosse plutôt des valeurs pragmatiques spécifiques qu'une absence de valeur, et sa fréquence faible ne permet pas non plus d'en faire LA forme référente centrale.

³² S. Poplack (2015) étudie par exemple l'usage du futur périphrastique au détriment du futur synthétique, et explique que la faible valeur stylistique de cette variable s'explique par l'absence de prestige ou de stigma associée aux variantes, malgré des recommandations prescriptives assez claires en faveur du futur synthétique (différences sémantiques en lien avec l'immédiateté de l'action, et valeur de familiarité au futur périphrastique).

variation en fonction des situations et contextes, serait donc une variable pour laquelle les prescriptions normatives *et* les connotations socio-stylistiques sont transparentes au sein d'une communauté de locuteurs. En revanche, ces deux conditions n'impliquent pas un usage majoritairement normé dans les situations formelles, le référentiel de la norme communautaire restant prédominant (Poplack, 2015). C'est le cas des interrogatives en français, mais finalement aussi du *ne* de négation, avec des taux de production en contextes surveillés qui varient clairement de ceux des contextes conversationnels mais qui restent malgré tout très loin du 100% qu'on pourrait théoriquement viser au vu des recommandations prescriptives en vigueur et du prestige associé à la variante formelle. Ces deux variables feront l'objet d'analyses spécifiques dans la partie "Acquisition " page 93.

En définitive, comme pour tout autre champ variationnel, la variation stylistique se manifeste lorsqu'existe la possibilité d'une alternance entre plusieurs formes (comme une question en *qu'est-ce que* et une question *in situ*) ou entre la présence et l'absence d'une forme (présence ou absence du *ne* de négation par exemple)³³. Dans la lignée des travaux de F. Gadet et d'E. Guerin, nous prenons nos distances avec le "postulat de synonymie" et les équivalences supposées entre différentes manières de "dire la même chose", formule souvent convoquée lorsqu'il s'agit de définir la variation et les variantes en concurrence, et qui peut éventuellement s'appliquer au phonique (et encore) mais difficilement aux autres niveaux linguistiques. Si les formes sont différentes, elles véhiculent donc parfois, dans des contextes différents, un sens différent (Gadet, 2020 ; Guerin, 2022b), les façons de dire signifiant différentes façons d'être (Eckert, 2008) et différentes idéologies (Coupland, 2007). Parfois, mais pas systématiquement, la variation n'étant bien sûr pas toujours investie fonctionnellement ou sociolinguistiquement (Gadet, 2004 ; Hambye, 2017). F. Gadet (voir entre autres, Gadet, 2004) pointe notamment la difficulté à considérer que le niveau syntaxique peut abriter des variantes sémantiquement strictement identiques. Les différences sémantiques s'accompagnent de différences fonctionnelles, à tel point que certains considèrent que les "vraies" variantes n'existent pas ou peu en syntaxe (Dufter & Stark, 2002).

J.P. Chevrot (2001) postule qu'il serait plus efficient de se détourner du critère de synonymie au profit du critère d'identité de fonctionnement structural, l'hétérogénéité structurale étant au cœur des problématiques de la linguistique de la variation. De plus, tous les niveaux linguistiques ne possédant pas les mêmes niveaux de synonymie ou de marquage, on pourrait

³³ Ces questions seront traitées au plan développemental dans les sections pages 97 et 111.

considérer qu'il y a par exemple davantage de synonymie en phonétique. Néanmoins, à tous les niveaux, la valeur socio-indexicale empêche de valider sereinement le concept d'équivalence des variantes, celles-ci n'étant potentiellement synonymes et interchangeable qu'en dehors de toute considération sémantique ou pragmatique.

S'il n'existe pas de synonymie, comme l'a mis en évidence E. Guerin (2022b) à propos des mots des "jeunes", mais plutôt des zones de recouvrement variables dans lesquelles s'inscrivent des jeux de relations hyperonymiques. Ainsi, "elle boit" peut être proche sans être équivalent à "elle tise", elle "picole" et "elle pillave", ou avec "elle s'alcoolise" ou "elle s'enivre". Et on comprend d'autant mieux la nécessité de la contextualisation si l'on cherche la zone de recouvrement avec "elle s'hydrate". Les variations ne sont donc pas ici décoratives, mais informent sur le propos. La syntaxe peut faire l'objet des mêmes constats, comme l'attestent les perspectives fonctionnalistes : "tu fais quoi là ?", "qu'est-ce que tu fais ?" et "que fais-tu ?" peuvent revêtir des significations très différentes, empreintes ou non d'ironie, et correspondre à des actes de langage indirects très divers, d'une simple demande d'information, à une injonction pour mettre fin à l'action en cours (nous reviendrons sur ces questions dans la section sur les interrogatives, page 111). Les variations, par ce jeu de fausses synonymies, permettent en réalité des spécifications et des nuances sémantiques, en faisant ainsi l'économie d'explicitations fastidieuses, la plupart des implicites se décodant aisément en contexte.

Cette non équivalence sémantico-pragmatique peut être le lieu de la liberté de choix du locuteur, qui va manifester une intention ou une identité en sélectionnant une forme plutôt qu'une autre. Mais cette non équivalence possède un potentiel de trahison : telle ou telle variante, anodine pour les uns, sera peut-être saillante pour les autres. Il n'y a pas de locuteur à style unique, mais pas non plus de locuteur qui maîtriserait cent pour cent de la palette stylistique et de ses valeurs socio-indexicales, celles-ci étant infinies et en perpétuelle élaboration au sein de chaque contexte. Cette tension entre liberté et déterminisme, et entre amplitude des répertoires et maîtrise des variétés légitimes, constitue un nœud épistémologique (et idéologique ?) serré lorsqu'il est question de variation et de style.

b. Système vs agent, déterminisme vs liberté, conformité vs stylisation



Extrait du roman graphique inspiré de La Distinction de P. Bourdieu (Rivière, 2023, p. 285).

Les trois polarités système vs agent, déterminisme vs liberté, conformité vs stylisation nous

semblent étroitement liées dans l'histoire des réflexions et des approches sociolinguistiques du style. La part d'agentivité des locuteurs dans leurs choix stylistiques, la part de déterminisme social qui viendrait contraindre l'espace des possibles individuels, et la perspective du style comme adaptatif ou au contraire créatif, voire subversif, sont autant de questionnements en écho les uns des autres.

L'étude sociolinguistique des liens entre le social et le linguistique oscille entre deux approches, qui se distinguent ou s'entremêlent, l'une qui analyse les facteurs sociaux qui expliquent la variation en analysant globalement l'impact sur le langage de caractéristiques macro-sociologiques, et l'autre qui part de la variabilité langagière pour tenter de comprendre les enjeux sociaux et (inter)individuels qui se jouent au niveau des interactions (Angermeyer, 2015). Dans cette seconde perspective, la variabilité n'est pas nécessairement variation, ni ne s'actualise en variétés³⁴. D'un côté le langage comme reflet du social³⁵, de l'autre le langage comme effet sur le social. D'un côté, un processus descendant relativement mécanique de catégorisation, orienté système ("*marking categories*"), une perspective orientée "agent" de l'autre, qui intègre la fluidité des liens entre langage et significations sociales ("*fluid landscape of meaning*") (Eckert & Rickford, 2001, p. 6). L'un des enjeux théoriques consiste sans doute à explorer le lien entre ces deux perspectives, et à comprendre ce qui relie système et agent (Gadet, 2017d, 2023).

Les variationnistes, dans la lignée des travaux de W. Labov (1972, 2001), vont chercher à appréhender la variation à partir des facteurs extralinguistiques qui la structurent, pour mieux comprendre la langue comme système variable, à partir de l'analyse de corrélations entre formes et sociodémographie. L'entrée analytique est la co-variation et ses relations causales, qui suppose la préexistence de deux ordres (Gadet, 2004). Cette approche externaliste et essentialiste va faire l'objet de critiques et certains sociolinguistes vont opter pour une orientation résolument *speaker design* (Coupland, 2007 ; Eckert, 2001, 2004 ; Schilling-Estes, 2002) où la variation, vue comme un phénomène essentiellement sémiotique, prend corps dans le répertoire langagier des locuteurs comme ensemble de ressources disponibles pour communiquer (Gumperz, 1964) mais plus largement aussi pour véhiculer du sens et se présenter au monde (Coupland, 2001b, 2007 ; Irvine, 2001) et ce, de manière dynamique au cours de la vie (Blommaert & Backus, 2013 ; Légise, 2021). Il s'agira alors de s'intéresser à ce que les locuteurs *font*, plus qu'à ce qu'ils *sont* (Hambye, 2017)³⁶.

³⁴ Voir J.P. Chevrot (2001) pour une réflexion autour des notions de variabilité, flexibilité, plasticité et variation.

³⁵ Voir F. Gadet (2004) ou encore D. Cameron (1990) pour une critique de ce postulat.

³⁶ Nous reprenons ici l'opposition posée par P. Hambye, qui l'utilise cependant dans une autre optique, à savoir les différences traditionnelles de perspectives entre la sociolinguistique et l'analyse du discours.

Il est vrai que le potentiel explicatif de perspectives purement variationnistes trouve rapidement des limites³⁷ concernant le style (Gadet, 2017d), rendant plus impérieux le recours à des approches plurielles. Il constitue un champ "clé" pour appréhender la variation au sens large³⁸ : ne pouvant se résumer à la manifestation d'un degré de surveillance de son langage, et encore moins à un degré de relâchement (Gadet, 2000a ; Laks, 2000), il nécessite de concilier adaptation au contexte et co-construction de sens, dimensions *responsive* et *initiative* (Bell, 1984, 1999, 2001 ; L. Milroy & Gordon, 2003 ; Schilling-Estes, 2002), puisque "les productions langagières varient [...] selon des critères extralinguistiques, mais [qu']elles font aussi varier les cadres qui les constituent" (Miguel Addisu, 2020, p. 36).

Les perspectives variationnistes fondent leur réflexion et leurs méthodes sur l'existence des variétés³⁹ qui supposent une hétérogénéité organisée et la co-présence de "traits regardés comme cohérents", pour ne pas dire une homogénéité, au sein de sous-systèmes, au risque de "figer la souplesse discursive" (Gadet, 2003c, p. 104). Pour expliquer comment advient la variation et comment elle se manifeste, il s'agit de décrypter la recette du chaudron de soupe à partir d'une louchée, ce qui est incompatible avec la possibilité que la soupe soit mal mixée, et que la louchée sélectionnée puisse avoir une composition différente de l'ensemble, donc qu'elle puisse ne pas être représentative du chaudron. L'analyse de l'échantillon doit permettre de révéler les ingrédients du tout, leurs statuts et leur répartition⁴⁰. Dans les approches ethnographiques, l'analyse située d'interactions permet de dépasser la problématique de l'existence des variétés. Aucune recette ne peut être définie *a priori*, et des approches compréhensives peuvent permettre d'appréhender le *comment*, mais aussi le *pourquoi* de la variation et des choix langagiers des locuteurs. Le niveau d'analyse est plutôt la cuiller, et le chercheur compense sa renonciation à l'échantillon représentatif en recourant à des méthodologies d'analyse plus inductives : il peut participer à l'élaboration du plat (observation participante ou participation observante, Soulé, 2007), ou encore éliciter les choix d'ingrédients avec le cuisinier lui-même via des entretiens d'auto-confrontation.

Les analyses par macro-catégories sociales ou ancrées dans l'interaction peuvent se compléter mutuellement. En effet, entre ces deux pôles (voir Gadet, 2017d pour une analyse approfondie de ces deux conceptions de la sociolinguistique), des approches mixtes articulent une réflexion

³⁷ W. Labov (1972) ayant expérimenté ces limites lui-même à Martha's Vineyard.

³⁸ Nous reprenons de F. Gadet l'idée du style comme "clé pour la variation" (2020, p. 24).

³⁹ Voir page 24 et suivantes où nous revenons sur cette notion.

⁴⁰ Nous pourrions filer la métaphore de la soupe en associant les légumes toutes saisons comme les pommes de terre ou les carottes aux *indicateurs* : plus ou moins fréquents dans telle ou telle variété, ils n'indexent pas l'une ou l'autre saison de manière univoque. Les légumes spécifiques d'une période de l'année correspondent aux *marqueurs* : ils sont plus directement investis stylistiquement, comme un poivron ou un chou connotent instantanément la recette en potage d'été ou d'hiver. Les panais ou les topinambours, très connotés à la fois saisonnièrement et socialement, pourraient alors représenter les *stéréotypes*.

sur les déterminismes macrosociaux et sur la liberté de choix des locuteurs dans chaque contexte spécifique, sans présupposer de la part d'influence de l'un ou de l'autre, qui dépend sans doute elle aussi de chaque situation d'interaction. P. Eckert (2018) laisse d'ailleurs ouverte cette question du choix individuel ou du déterminisme, présentant la variation comme un ensemble de ressources déployées à la fois intentionnellement et automatiquement par les locuteurs :

"sociolinguistic variation as a structured set of resources that speakers deploy both intentionally and automatically in their day-to-day practice" (Eckert, 2018, p. 167).

E. Guerin (2017, p. 57) invoque une approche communicationnelle de la variation où, dans un échange donné, un locuteur va mobiliser certaines ressources, avec une "relative intentionnalité", en réponse à différents paramètres imbriqués (fonctionnement social, représentations, enjeux interactionnels...). Cette *relative* intentionnalité renvoie à la question du déterminisme social et à la possibilité ou non d'y échapper : "peut-on être libre avec un habitus ?" (Hilgers, 2006). Pour M. Hilgers, la théorie bourdieusienne ne l'exclut pas, du fait d'une conception du fonctionnement social comme structuré "par un nombre restreint de principes qui permettent de générer un nombre infini de comportements" (Hilgers, 2006). Cette perspective générativiste laisserait la possibilité d'une forme d'agentivité dans les choix stylistiques, bien qu'encadrée par des garde-fous socio-culturels acquis et intériorisés par les locuteurs en fonction de leur milieu, et par la permanence d'une forme d'homologie entre les membres d'une même classe sociale (Bourdieu, 1972). Ainsi, il pourrait exister localement un certain jeu au sein d'un système globalement contraint :

"À partir de ce schéma analogique [celui de l'habitus], s'opère la perception créative d'un sens dont la nouveauté est fonction des situations, un sens produit par cette loi immanente de l'habitus qui amène l'agent à ajuster, désajuster et réajuster ses pratiques en accord avec la réalité objective telle qu'elle lui apparaît subjectivement" (Hilgers, 2006).

En effet, chez P. Bourdieu (2001), l'habitus est un ensemble de dispositions certes durablement ancrées chez les individus, mais ce n'est pas un destin, même s'il considère que la probabilité de reproduction des schèmes est plus forte que celle de s'en extraire. Alors que l'absence de conscience des déterminismes à l'œuvre est la meilleure "complice du déterminisme" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 15), un travail réflexif permettant de développer la capacité d'objectivation des contraintes laisse la possibilité d'une forme de reprise de contrôle, *jusqu'à un certain point* :

"[La réflexivité] rend capable de maîtriser, jusqu'à un certain point, certaines des déterminations qui s'exercent à travers la relation de complicité immédiate entre position et dispositions" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 111).

Partant du principe qu'on est d'autant plus aliéné qu'on l'ignore, il devient essentiel de

comprendre qu'il existe une norme, de la connaître et de la reconnaître, de comprendre son pouvoir, et la distance qui nous en sépare, avant même de tenter de réduire cette distance. *Jusqu'à un certain point*, cependant, dans la mesure où certains systèmes de représentations sont plus ancrés que d'autres, en fonction notamment de la "couche de socialisation" concernée (Hilgers, 2006) : certaines prédispositions sont acquises très tôt, via la famille et l'école, et sont très profondément intériorisées, de sorte qu'il sera peu probable de pouvoir s'en extraire, et que le mécanisme de reproduction fonctionnera en plein. Des couches secondaires de l'habitus se développent à mesure que l'individu grandit et possèderaient en revanche une "force de détermination" moindre. Dans tous les cas, seule une conscience de la détermination permet d'envisager la liberté et "l'individu est d'autant plus libre qu'il a conscience des contraintes qu'il subit" (Hilgers, 2006). Transposée au langage, cette articulation liberté/conscience plaide pour la reconnaissance des déterminismes sociaux à l'œuvre dans et par le langage avant d'envisager la possibilité d'une agentivité du locuteur, *jusqu'à un certain point* :

"Une loi ignorée est une nature, un destin (c'est le cas de la relation entre le capital culturel hérité et la réussite scolaire) ; une loi connue apparaît comme la possibilité d'une liberté" (Bourdieu, 2002, p. 45).

On pourrait transposer le constat de P. Bourdieu sur la sociologie à la sociolinguistique : la sociologie [la sociolinguistique ?] "libère en libérant de l'illusion de la liberté ou plus exactement de la croyance mal placée dans des libertés illusoires" (Bourdieu, 1987, p. 26). Ainsi, la prise de conscience des formes et modalités d'une discrimination linguistique constituerait un premier pas vers la possibilité de contournement voire de renversement du stigmate (Goffman, 1975), et vers la possibilité d'évitement de variantes stigmatisées, d'adoption consciente de variantes valorisées, ou de recours stratégique à des variantes dévalorisées. De la même manière, seule la prise de conscience des mécanismes insidieux de dévalorisation des langues et des variétés qui mènent les locuteurs à l'insécurité linguistique leur permettrait de retrouver une part de libre arbitre ou, tout du moins, "d'assumer leur habitus sans culpabilité ni souffrance" (Bourdieu, 2002, p. 42).

Ces choix ou évitements peuvent être conscients, stratégiques et/ou ludiques. Dans cette perspective, la stylisation comme espace de liberté n'existe que si on l'envisage d'abord en relation avec un système de contraintes et avec une propension acquise à la conformité. C'est en effet parce que les stéréotypes existent et qu'ils sont une connaissance en partie partagée que la stylisation est possible, comme image artistique voire subversive du langage d'un autre (Bakhtine, 1981), donnée à voir à un auditoire. Et c'est parce que la stylisation existe qu'elle

participe du processus de reproduction culturelle (Coupland, 2001a)⁴¹. D'après N. Coupland (2001a, 2007), qui s'appuie sur ses propres travaux et ceux de B. Rampton (1999b, 1999b), la stylisation requiert un ensemble de critères, entre autres :

- elle projette des identités et des genres décalés par rapport au contexte de production qui dérivent de répertoires connus ;
- elle implique des valeurs sémiotiques et idéologiques stéréotypées associées à d'autres groupes, situations ou époques (elle est en cela fondamentalement métaphorique) ;
- elle est d'ordre métacommunicative, puisqu'elle invite à prêter attention à sa propre forme pour accéder à la compréhension de sa signification ;
- elle nécessite un ensemble de connaissances partagées, un auditoire acculturé, capable de décoder l'identité, le personnage ou le genre projetés ;
- elle implique généralement des réalisations emphatiques des styles cibles, pour faciliter la prise d'indice de l'auditoire.

Dans ce cadre définitoire et en tant qu'activité "créative et performée" (Coupland, 2001a, p. 350, notre traduction), la stylisation apparaît comme un espace de liberté maximale pour le locuteur si tant est qu'il possède une culture partagée avec son auditoire. En cela, la liberté du locuteur puise ses réalisations possibles dans un espace prédéfini de représentations sociales et de stéréotypes issus de pratiques en partie réifiées et contribuant à les renforcer.

La stylisation peut emprunter différents chemins linguistiques, les locuteurs pouvant mobiliser différentes ressources, phonétiques⁴², prosodiques, lexicales, et/ou morphosyntaxiques. La performance peut s'actualiser de manière très basique, avec le simple recours à un terme en décalage avec le contexte, afin de styliser non pas un groupe ou un individu, mais une distance communicative à des fins de connivence avec l'auditoire, dans un jeu de mise en scène. Dans tous les cas, c'est la relation dialogique avec l'interlocuteur, auditoire ou partenaire conversationnel, qui motive la stylisation et lui donne son sens. Dans les exemples suivants, tirés d'un corpus de V. Miguel-Addisu (2012a, p. 267-268) recueilli auprès d'enfants de 6^e plurilingues d'un lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba, la connivence avec l'auditoire et la mise en scène du récit se fonde sur l'emploi par ces jeunes adolescents de termes dont le registre est

⁴¹ Précisons que N. Coupland met l'accent sur la distinction nécessaire entre *styling* et *stylisation* (Coupland, 2001a, p. 346), cette dernière activité se situant davantage du côté de la *performance* (Bauman, 1992), et nécessitant des compétences particulières moins "automatiques" que pour les autres variations de style. A Georgakopoulou (2005) réfère à ces dimensions d'expressivité et de performance dans la stylisation de la masculinité. J.M. Barbéris parle quant à elle de "stylisation parodique" pour décrire ces organisations dialogiques à plusieurs voix (Barbéris, 2005).

⁴² Voir C. Trimaille (2007) ou M. Candea (2017) pour des exemples à ce niveau.

en décalage avec un contexte de récit dans le cadre scolaire, devant leur enseignant et leurs camarades :

Ga-Hil-éthiopien : on prenait d'la mousse à raser et on s'lançait dans la gueule (rires timides) / on s'lançait dans l'visage

Fi-Sad-djiboutienne : j'ai + j'ai fait des crêpes à mes frères / parce que / y zaiment pas trop mes crêpes mais je m'en fous (rires de la classe) / je les ai fait BOUFFER / je les ai fait MANGER pardon (rires de la classe) / je les ai fait manger quand même

Ces exemples illustrent une manipulation du style pour capter l'attention et recueillir l'adhésion des autres élèves, en s'appuyant sur la connaissance partagée de normes interactionnelles : on ne dit pas "la gueule" ou "bouffer" en classe devant son enseignant, et cette simple transgression est un élément central de la mise en scène du récit, ces jeux consistant en

"de fausses erreurs ou comme des écarts assumés. Le récit est alors intéressant non pas grâce à son contenu mais parce qu'il libère de la norme attendue par l'enseignant" (Miguel Addisu, 2012a, p. 267).

La stylisation permet aussi de mettre à distance sa propre parole, dans une optique ludique, comme dans ce jeu de rôles de fausses interviews sur leur avenir professionnel mises en scène par des adolescentes ([6] Buson et al., 2020) :

Il : qu'est-ce° qui t'intéresse/ dans l'équitation

An ((voix affectée)) : < alors je- j'aime beaucoupE: + le° le° physique d'un animal + vraiment c'est me- c'est que(l)que chose qui me° passionne + énormément au plus profond de moi + et euh j'ai- j'aime beaucoupE le° saut d'obstacles c'est quelque° chose de° merveilleux (clic)> >

Ma : oh ouais c'est

An : quand tu fais du galop tu te° sens: comme si tu volais c'est quelque° chose de° très passionnant + c'est vraiment des moments que< i(l) faut partager avec les autres°s quoi

Il : d'accord + et vous mademoiselle

Ma : ah bah pédiat(re) les bébés c'est toute ma vie hein moi + j- j'aime beaucoup c'est ((clic, souffle)) + ((changement de voix, exagération dans le mélo)) <c'est.une passion: aussiE>

Il : oh cool + v(ous) voulez un mouchoir

Ici la finalité de la stylisation est comique mais elle consiste parfois à jeter le discrédit sur un interlocuteur présent ou absent, souvent par le biais de discours rapporté. Le E prépausal et l'intonation de la séquence suivante, tirée du même corpus d'interactions adolescentes, cherche à tourner en ridicule la locutrice dont il est question et qui fait l'objet de toutes les critiques :

xx : après sa mère est venue nous voir: + pa(r)ce que soi disant<+

An : < je° suis suicidaireE: je° vais me° suiciderE : > ((stylisé))

AE : mais qui

Ma : < euh les filles vous êtes pas gentilles: > ((ton pleunichard))

An : vous êtes pas gentilles je° vais me° suiciderE voilà

La stylisation est d'ailleurs une pratique déjà largement présente chez des enfants plus jeunes, d'une dizaine d'années, comme l'illustrent ces exemples tirés de notre corpus de thèse (Buson, 2009) qui s'insèrent tous dans des séquences de discours rapporté, et qui se fondent sur des variantes phonétiques (comme le "non" remplaçant le "nan" habituellement utilisé par cette locutrice dans la conversation ordinaire), prosodiques (les "nanana", "tutututu" ou "naninana" permettant de mettre en voix un segment dont la seule intonation est signifiante (voir Guerin, 2020b pour une analyse portant sur les reconstituteurs d'ensemble par inférence)), et lexicales ("bricoles", "dégourdie") :

- LauraG : moi j(e) voulais l'inviter à manger ma mère elle fait (change sa voix) mais non mais non on (n'/ø) invite pas un garçon à manger

- Lilia : ouais je sais - mais Fred i(l) va pas vouloir - Fred i(l) va m(e) dire XX encore t(u) as ramené des bricoles* j(e) ramène tout l(e) temps des p(e)tits machins moi* i(l) va encore m'engueuler

- Marianne : et j'ai dit après j'ai fait oh putain j(e) (ne) sais même pas c(e) qu'il a dit - après il allait m(e) dire - oh t(u) es vraiment pas dégourdie nanana - i(l) m(e) saou:le

- LauraS : ça s(e) voit qu(e) c'est pas des maitresses ça s(e) voit qu(e) c'est des enfants
Enq : à quoi ça s(e) voit<

Mélissa : les maitresses eh bah i(ls) disent pas comme ça i(ls) racontent bien: et tout et bah (il) y avait un homme< qui avait la barbe bleue< - nous on rigolait et tout

LauraS : et bah moi et bah moi bein: je trouve qu'on a refait comme des maitresses pa(r)c(e) que:: pa(r)c(e) que les maitresses i- i:: i(ls) parlent pas comme nous i(ls)::

Abir : i(ls) font un peu leur malin

Mélissa : ouais p(u)is i(l)s ont une voix bizarre tutututu (ton précieux) (rires)

Abir : nous on fait à l'arrachée que eux i(ls) font bien

LauraS : bonjour< je suis vot(re) remplaçante< je m'appelle naninana (ton précieux)

Ce dernier extrait tiré d'un échange sur la question des manières de parler manifeste chez ces enfants une perception très aigüe de l'écart entre le parler enseignant et leur propre façon de s'exprimer, avec un mélange de valorisation et de dévalorisation du style de l'adulte évalué comme une forme de "bien parlé" mais affecté ("ils font leur malin"⁴³), et avec une dimension d'étrangeté ("bizarre" et "pas comme nous"). On voit ici que la stylisation est un procédé économique et efficace pour parler de l'autre, en parlant comme l'autre. La stylisation remet également en question le cadre situationnel en y introduisant des éléments dissonants et ambigus (Coupland, 2001a, 2007). On peut néanmoins se demander si ce "cadre situationnel", comme toute "situation de communication" n'est pas intrinsèquement ambigu et problématique.

⁴³ La neutralisation du genre est un phénomène qui s'observe de plus en plus dans les vernaculaires de locuteurs de milieux populaires, cf. Boutet (2002 : 167). Nous en verrons d'autres exemples, en maternelle notamment.

c. Situations et contextes

"The notion of register is thus a form of prediction: given that we know the situation, the social context of the language use, we can predict a great deal about the language that will occur, with reasonable probability of being right. The important theoretical question then is: what do we need to know about the social context in order to make such predictions?" (Halliday, 2007, p. 94).

Comme E. Goffman (1964) le souligne dès les années soixante, la "situation sociale" est une dimension complexe à appréhender⁴⁴. E. Ochs (1979) reprend ce constat en réaffirmant le caractère vague et mal circonscrit des notions de contexte et de situation de communication. D. Hymes (1980) liste des situations en lien avec des activités : cérémonies, parties de pêche, repas, etc., considérées comme significantes pour décrire les communautés de communication. Ces situations sont caractérisées par un cadre (à quel moment et à quel endroit se déroule l'acte de parole) et une scène (ou cadre psychologique), qui comprend une dimension culturelle⁴⁵. La situation comprend ainsi à la fois l'environnement physique de l'échange (ce qui inclut les locuteurs, l'audience éventuelle, l'espace et le temps de l'échange, le thème, l'activité), l'environnement verbal (ce qui s'est dit avant ou après⁴⁶), mais aussi et peut-être surtout tout l'univers social et psychologique au sein duquel l'échange prend corps (les valeurs, la culture, l'identité, les représentations, les attentes, les affects, les processus cognitifs, etc.), l'ensemble de ces composantes difficilement quantifiables formant un système complexe.

La situation n'est certes pas restreinte à des éléments observables et mesurables comme le lieu, le moment et les divers participants de l'échange, mais elle correspond néanmoins à une image relativement fixe signifiant davantage un état qu'une action en cours. La situation serait donc un cadre, à la fois physique et symbolique, dans lequel se dérouleraient les interactions, qui elles constituent des processus dynamiques impliquant les interlocuteurs exerçant une influence réciproque les uns sur les autres et susceptibles de reconfigurer, en les actualisant au fil des échanges, certains éléments de la situation elle-même.

Ainsi, dans les perspectives interactionnelles, la sociolinguistique se préoccupe moins de la situation que de la dynamique des échanges verbaux et de la manière dont les locuteurs vont mobiliser certaines ressources langagières pour s'adapter au contexte mais aussi pour reconfigurer le sens social de l'interaction. Alors, les intentions communicatives, le ton des échanges, leur forme, les normes d'interaction, ou encore le genre (conférence, poème,

⁴⁴ Goffman définit la situation sociale comme "an environment of mutual monitoring possibilities, anywhere within which an individual will find himself accessible to the naked senses of all others who are 'present', and similarly find them accessible to him" (1964, p. 135).

⁴⁵ Le cadre et la scène constituent le "S" dans le modèle SPEAKING de D. Hymes.

⁴⁶ On peut d'ailleurs se demander *avant et après quoi*? Cette formulation suppose un bornage qui en situation n'est pas toujours facile à opérer.

éditorial, etc.), complètent la simple situation pour décrire l'acte de communication (voir le modèle SPEAKING de D. Hymes, 1980). Mais chez D. Hymes, les registres (variétés fonctionnelles) et le ton de la communication (ludique *vs* sérieux, ou recherché *vs* négligé) interagissent en réalité avec la situation pour caractériser la communication, sans présager que l'un puisse découler de l'autre.

Dans cette même logique, N. Coupland (2001b) énonce un certain nombre de présupposés à déconstruire au plan théorique, notamment le fait que le style serait un corrélat de la situation plutôt qu'un processus symbolique actif et motivé :

"The essence of my argument is to challenge many of the assumptions that underlie the best-established sociolinguistic approaches to style [...]. They are the assumptions that : [...] style is a situational correlate, rather than an active, motivated, symbolic process" (Coupland, 2001b, p. 187).

E. Guerin considère que la situation de communication articule deux notions, le contexte et les identités : "les paramètres contextuels, s'ils peuvent être objectivement identifiés, sont chaque fois relativisés par les 'territoires' individuels" (Guerin, 2017, p. 58). La situation n'est en effet pas une donnée, avec des propriétés intrinsèques et préexistantes à l'interaction. Il ne s'agit pas de situations d'énonciation prédéfinies. Il s'agit plutôt d'envisager la situation de manière protéiforme, avec des contextes, et au sein de ces contextes, des postures (distant/proche), incarnées par des manières de dire⁴⁷ :

"Chaque situation de communication est de fait inédite et donne lieu à des productions incomparables. Certes, on peut envisager des regroupements relativement à des combinaisons de paramètres proches, mais, partant du principe que la connivence des interactants (tendance à la proximité ou la distance) occupe une place centrale dans l'analyse, chaque production s'observe selon une grille de lecture renouvelée" (Guerin, 2017, p. 71).

Ainsi, les usages des locuteurs, les variantes qu'ils utilisent et la manière avec laquelle ils vont les combiner, sont influencés par de multiples dimensions derrière ce terme trop synthétique et occultant de *situation* :

"Loin de considérer que l'on peut aisément comparer des variantes 'toutes choses étant égales par ailleurs', une telle approche nous incite à la prudence et à un travail de contextualisation permettant de saisir les multiples déterminations susceptibles d'influencer l'usage des locuteurs. [...] Les corrélations observées permettent [alors] de cerner la signification sociale principale des variantes, de savoir à quel groupe social ou à quelle situation elles sont associées de façon privilégiée, mais elles ne suffisent pas à

⁴⁷ Voir aussi Y.M. Visetti (1989, p. 93) à propos de la thèse de L.A. Suchman (1987) : "Les actions sont toujours socialement et physiquement situées, et la situation est essentielle à l'interprétation de l'action. Par situation on doit entendre un complexe de ressources et de contraintes, qui peuvent toutes le cas échéant jouer un rôle significatif sans pour autant que ce rôle soit nécessairement réductible à un jeu de représentations mentales préalablement objectivées dans les appareils cognitifs".

expliquer leur emploi en contexte par les locuteurs, qui peuvent mobiliser ces variantes pour de multiples raisons et en fonction de multiples situations qu'elles véhiculent et qui ne sont pas, de façon exclusive, soit diastratiques, soit diatopiques, soit diaphasiques (Gadet, 2007)" (Hambye, 2017, p. 51-52).

Pour ces raisons, P. Hambye (2017, p. 53) prône une "interprétation située des faits de variation" et met le doigt sur la multiplicité des interprétations possibles pour telle ou telle production langagière. M. Candea considère même que le style aurait particulièrement pâti de ces tendances sur-simplificatrices qui tendent à se satisfaire d'une association binaire où telle situation (lecture, entretien, interview, etc.) appellerait tel style, le tout de manière univoque et unidirectionnelle. Elle appelle à faire davantage de place à la capacité des locuteurs à "construire une situation par la parole, marquer leur subjectivité, se distinguer, jouer avec le langage" (Candea, 2017, p. 143), et évoque à ce sujet la recherche de A.B. Hansen (2000)

"qui montre comment une simple tâche de lecture, présentée de manière identique à plusieurs personnes sollicitées, est investie différemment selon leurs niveaux de littéracie [...] ce qui remet en question l'hypothèse encore fort répandue selon laquelle il suffirait de donner le même texte et la même consigne à des personnes différentes pour obtenir 'la même situation'" (Candea, 2017, p. 143).

La situation se définit aussi symboliquement par tout ce qu'elle n'est pas, par les absents autant que par les présents, et analyser ce qu'est une situation nécessite de prendre en compte tout à la fois les conditions de constitution du groupe social concerné, les positions sociales individuelles et respectives des individus, les statuts et hiérarchies en présence, et l'ensemble des conditions de production des discours pour les locuteurs, ensemble et individuellement (Bourdieu et al., 1977).

On peut distinguer, comme le fait J. Wüest (1997), cité par A. Dufter & E. Stark (2002), les niveaux macro- et micro- de la variation, avec d'un côté des facteurs stables (comme le diatopique ou le diastratique) et de l'autre des facteurs aux caractéristiques plus complexes mobilisées dans chaque situation et condition de production des messages. Cette approche est à mettre en perspective avec celle de M.A.K. Halliday (1978) qui spécifie trois niveaux d'analyse, *field* (l'activité, le thème), *tenor* (la relation sociale, la dimension interpersonnelle, incluant notamment la politesse, les statuts respectifs des participants) et *mode* (la modalité, entre autres l'oral *vs* l'écrit), chaque niveau pouvant comporter des éléments plus ou moins stables et plus ou moins subtiles à analyser.

Si décrire une situation comme donnée préexistante et fixe se heurte à la réalité de chaque interaction, il est peut-être envisageable de déduire la situation des productions, et notamment du style utilisé : dis-moi comment tu parles et je te dirai *où tu es* et *ce que tu fais*. Mais là encore l'analyse se heurte à sa circularité : de même que la situation se définit par tout un faisceau d'éléments superposés et imbriqués, le style et l'observation de son actualisation dans les

interactions appelle une discussion sur l'homogénéité et les frontières. Borner le style est aussi complexe que borner la situation et des glissements ou commutations stylistiques (selon que les changements soient en fondu ou en rupture) se font en réponse à la situation tout autant qu'ils la redéfinissent, avec une certaine stabilité parfois, mais parfois aussi avec de multiples variations (irruptions de discours rapporté, changements de sujets ou d'implication émotionnelle au fil de l'échange, etc.). Le style, pas plus que la situation, ne correspond à des données stables et homogènes, et il n'est pas rare d'observer dans les corpus des commutations stylistiques (Rampton, 1999b, 2003 parle des « abrupt prosodic shifts » qui les matérialisent) qui surviennent dans des moments où pourtant l'activité, les interactants et la modalité sont stables⁴⁸. L'extrait suivant (Buson, 2009, p. 281), qui implique plusieurs enfants de 10 ans et leur enseignant de CM2, illustre bien les multiples changements de styles en fonction de l'interlocuteur et du degré de connivence avec lui (échange ouvert ou chuchoté), du sujet, de la distance prise avec ce qui est dit, de l'implication émotionnelle, et de la théâtralisation de la parole :

LauraG : (à haute voix) t(u) sais qu(e) t(u) es: qu(e) t(u) as: une tête de cul*< [...] (rises)
 (prend un ton supérieur) fais gaffe mes on:gles font de:s dégats [...] (chuchote) (pu)tain
 mai:s j- - tu vas voir dans l(e) couloir -- tu vas voir dans l(e) couloir - ta gueule - ta
 gueule - j'ai pas mangé d(e) la viande hachée
 Ens : depuis huit jou:rs - à chaque compte-rendu de groupe -- euh vous m(e) conjuguez
 un peu trop souvent le verbe oublier - [...] Lilia t(u) en es où<
 Lilia : moi j'ai: j'ai tout fait - (en)fin i(l) m(e) reste: les exercices pour demain
 Ens : j'ai tout fait sauf c(e) que j'ai pas fait
 LauraG : (chuchote) (rises) elle a tchi compris [...] arrête* -- arrête* - oh connard
 Ens : le programme de demain j(e) vous signale qu'il est déjà au tableau /../
 X : (répond à une demande faite précédemment) j'ai la date de naissance de mon papa
 LauraG : (au maître) moi aussi
 Ens : c'est quelle année
 LauraG : euh: mille huit-
 Ens : mille huit cent combien<
 LauraG : (rire) mille neuf cent soixante-cinq
 Ens : soixante-cinq<
 LauraG : oui
 Ens : c'est un vieux ton père
 LauraG : oui
 X : (chuchote) ahi: ma mère elle est née en soixante-quatre
 Lilia : (chuchote) c(e)tte insulte*
 LauraG : (chuchote) ouai:s - i(l) croit qu'il est pas vieux lui<
 Lilia : il a quel âge ton père

⁴⁸ D'autres exemples sont analysés dans plusieurs publications (voir [4] Buson, 2017 pour des exemples chez des enfants d'école élémentaire; et [6] Buson et al., 2020 pour une analyse chez des adolescentes).

LauraG : quarante ans et le vingt-cinq mars i(l) va- (s'interrompt à cause d'un élève qui s'est fait donner un coup) dans XX dans quoi< - dans les couilles<
X : nan dans la jambe
LauraG : oh merde

La situation de communication, matrice de multiples micro-situations, s'actualise donc de manière dynamique dans chaque interaction, par le biais de variables d'ajustements que sont la proximité et la distance (Gadet, 2017c ; Guerin, 2016 ; Koch & Oesterreicher, 2001, 2012), et leurs équivalents mobiles, animés, que sont la convergence et la divergence (Giles et al., 1991 ; Giles & Powesland, 1997) :

"La contextualisation n'est pas seulement l'immédiat et le proche, mais aussi la relation entre le proche et le distant" (Gadet, 2004, p. 110-111).

Comme le rappelle E. Guerin, la "norme locale", comme surface d'intersection matérialisant la connivence entre les interactants dans une situation donnée, évolue au fil de l'échange, ce qui "peut en partie expliquer le phénomène de 'multiplication des styles' dans un même discours" (Guerin, 2016, p. 25). Convergence et divergence intègrent donc les dynamiques contextuelles, identitaires et sociales en jeu entre les participants dans toute situation de communication, sans les figer dans un positionnement réciproque à la métrique préétablie.

Ces notions du proche et du distant, et les dynamiques de rapprochement/ éloignement qui en sont le corolaire, renvoient au contraste oral/ écrit auquel ils font écho, et aux typologies utilisées pour caractériser le style, des dia-catégories à la macro-catégorie de la variation selon l'usage.

d. Variation *according to use* : diaphasie vs diamésie

"Avec deux facteurs d'opposition, le cadre se prête mieux à l'explication. Avec quatre dimensions, on peut se demander en quoi les ensembles temps-espace-social-interaction, ou bien espace-social-interaction-canal seraient signifiants" (Gadet, 2004, p. 107).

M.A.K. Halliday oppose variation selon l'usager (*dialect*) et variation selon l'usage (*register*) :

"The dialect is what a person speaks, determined by who he is; the register is what a person is speaking, determined by what he is doing at the time" (Halliday, 1978, p. 110).

F. Gadet (2023) considère que cette polarité de la variation, qui oppose deux ordres plutôt que trois puis quatre à la suite d'E. Coseriu (1998), est finalement assez opérante, et s'accorde en cela avec A. Dufter & E. Stark qui doutent de la pertinence de la multiplicité des critères de classification :

"Le modèle de Halliday renonce donc à une sous-classification de la variation 'diasituationnelle' en diaphasique et 'immédiat – distance', tout en conservant l'intuition que le sujet, la forme communicative globale, le chenal et la relation entre les interlocuteurs influencent considérablement le comportement communicatif et linguistique de ces derniers. [...] [C]e sont justement la complexité classificatoire et le nombre réduit de paramètres communicatifs jugés pertinents pour la classification qui rendent le modèle de Halliday particulièrement apte à la description des données concrètes du français moderne" (Duffer & Stark, 2002, p. 90).

La notion de variation intra-locuteur permet d'investir le style au-delà de l'attention portée au discours, et au-delà de la situation de communication, comme un champ de variation centré sur le locuteur et ses ressources plutôt que sur les écarts entre les locuteurs et ce qui les distingue. Partant, la question se pose de l'opposition entre diaphasie et diamésie, de sa pertinence et de sa hiérarchie : le style inclut-il le chenal ? Ou l'inverse ? Ou les deux champs variationnels sont-ils bien distincts, ce qui leur permettrait de se croiser pour produire des modèles descriptifs à deux dimensions, les références fréquentes à des catégories qui les associent (*oral/écrit formel/informel*⁴⁹) reflétant effectivement le succès de ces intersections.

Dans la logique de la "troisième vague" de P. Eckert (2012, 2018), la propriété centrale des variables est leur mutabilité indexicale, qui s'actualise dans la composition et recomposition permanente des pratiques stylistiques et de leurs significations. Le style a donc un rôle crucial, voire premier, à jouer dans la compréhension du phénomène de variation en général, et surpasse de ce fait la place accordée au diamésique, sans doute aussi du fait de recherches qui mêlent relativement rarement corpus oraux et écrits, ce qui tend à placer le traitement de la question au niveau méthodologique plus qu'épistémologique. J. Wüest (2009) interroge d'ailleurs la pertinence du champ diamésique ajouté par G. Berruto (1995) à l'architecture initiale de E. Coseriu (1998), et on peut en effet se demander si le chenal ne pourrait pas simplement être intégré à la notion de diaphasie, qui inclurait donc le continuum oral/écrit. F. Gadet tranche ce débat, en argumentant que

"le diaphasique l'emporte sur le médium : oral et écrit ne sont pas des primitifs, mais des manifestations historiquement et anthropologiquement situées de l'opposition, quant à elle fondamentale dans les sociétés humaines, entre l'immédiat (proximité) et la distance" (Gadet, 2017c, p. 11).

Chez P. Koch & W. Oesterreicher (2001, 2012), la distinction oral/écrit est analysée à l'aune de la distinction entre langage de l'immédiateté et langage de la distance. Ces deux pôles d'un axe qu'ils considèrent comme fondamental et universel permettraient de structurer l'ensemble des espaces variationnels. Ainsi, ce continuum communicatif, intrinsèquement stylistique, semble plutôt efficace pour appréhender les différences entre l'écrit et le parler (Wüest, 2009).

⁴⁹ Cf. section page 18 et suivantes pour une discussion sur ces termes.

E. Finegan & D. Biber incluent également le chenal dans ce qu'ils nomment le registre :

"Register includes not only the spoken varieties associated with situational 'formality' and 'informality' and often designated "styles" but other spoken and written varieties as well. Speech is the obvious primary mode, but, unlike many others, we posit a relationship among spoken and written varieties of language in literate societies, a relationship that is complex and not fully understood" (Finegan & Biber, 2001, p. 239).

Ainsi, la formalité/informalité intègrerait cet axe de la proximité/distance, et en intègrerait d'autres, associés par exemple à des questions d'identité et de présentation de soi (Irvine, 2001), ou à des postures de consensualité/conflictualité induisant des durcisseurs ou des adoucisseurs (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Wüest, 2009), autant de dimensions qui ne semblent effectivement pas directement liés à la diamésie. F. Gadet rappelle qu'au-delà de la terminologie et de la classification, on se situe bien ici au niveau de la compétence intralocuteur et du répertoire d'un même locuteur, et qu'il s'agit avant tout de revenir aux sources des "données situées réelles" pour explorer les différents ordres (Gadet, 2020, p. 25), quelles qu'en soient les codes. Il est en effet réducteur, jusqu'à l'erreur, d'opposer formel/écrit à informel/oral (Guerin, 2008), même s'il est certain que le prestige social accordé à l'écrit normé résonne avec la dimension de formalité, et se manifeste par une mobilisation parfois importante et stylistiquement inattendue de variantes standard, y compris dans des contextes marqués par une certaine connivence entre interlocuteurs.

Pour appréhender les faits de variation, il n'est peut-être pas très utile de chercher à savoir quel est le facteur le plus englobant, qui aurait le plus grand pouvoir explicatif, ou s'il existe un macro- ou un hyper- facteur qui expliquerait tout, mieux, et plus, et tout le temps. Un fait de variation très présent dans l'aire franco-provençale comme le pronom objet neutre "y" ("[la feuille] j'y colle dans mon cahier ?") est par exemple considéré comme essentiellement diatopique, alors même que les locuteurs qui l'utilisent expliquent qu'ils l'inhibent à l'écrit et dans certaines situations. La diaphasie n'explique pour autant pas toute la diatopie, au même titre qu'elle n'explique sans doute pas toute la diamésie. Par exemple, certaines contraintes directement associées aux conditions de production du message expliquent certaines caractéristiques de la langue parlée, comme la propension à produire des énoncés inachevés à l'oral par exemple, quel que soit le registre. Le style est une dimension de variation parmi d'autres, mais il possède un puissant empan explicatif en français (Gadet, 2020, 2024), notamment du fait d'une unité nationale construite autour de l'unicité linguistique et de l'idéologie du standard, particulièrement productive dans les tensions entre usages et normes.

Au-delà de la variation intra-locuteur, il existe des interrelations nombreuses entre le style et

d'autres champs variationnels. Comme nous l'avons largement analysé dans notre thèse, nous ne reviendrons pas dans ce volume sur le lien entre ces deux facettes d'une même pièce que constituent le diastratique et le diaphasique, sur la base du *classic sociolinguistic finding* énoncé par S. Romaine (1980), ni sur le débat entre le *style axiom* (Bell, 1984, 2001) ou le *register axiom* qui établissent l'interdépendance entre ces deux champs variationnels, à défaut de s'accorder sur l'origine de cette échoïstation (voir Buson, 2009, p. 26-32, partie "I.1.4. Variation sociale et variation stylistique : histoire d'un brouillage entre une image et son reflet")⁵⁰. En revanche, il nous paraît intéressant d'aborder quelques interrelations entre deux dimensions dans la mesure où elles interagissent avec moins d'évidence, la diatopie et la diaphasie, à partir de deux recherches ancrées dans cette problématique.

e. Diatopie vs diaphasie : la dimension spatiale du style

Dans notre travail de doctorat (Buson, 2009), nous avons approfondi la question de l'impact du profil des établissements scolaires sur les représentations et répertoires stylistiques d'enfants d'une dizaine d'années. Nous avons formulé l'hypothèse d'un effet favorisant de la mixité sociale sur l'amplitude des répertoires, d'une part du fait de représentations et attitudes plus enclines à considérer les variations stylistiques comme des ressources dans l'interaction que comme des attributs sociaux figés et ainsi moins marquées par la mise à distance critique du parler de l'autre (le *we-code* vs *they-code* de Gumperz, 1982) ([2] Buson & Billiez, 2009), et d'autre part du fait d'une plus grande disponibilité et d'un plus grand éventail de variantes dans l'environnement langagier. Cette mixité sociale s'actualisait à différents niveaux, de la mixité sociale des établissements (sur la base du critère de plus de 80% d'enfants issus des classes populaires dans l'établissement) à la mixité sociale des dyades préférentielles et des réseaux de pairs. Nous avons ainsi pu observer des variations dans l'usage des marqueurs discursifs entre des locutrices scolarisées dans des établissements aux profils sociaux contrastés.

Ce prisme d'analyse centré sur la mixité socio-scolaire est une manière d'articuler les dimensions sociales, spatiales et stylistiques, dans la mesure où ce sont les espaces sociaux et leurs caractéristiques qui sont interrogés, et non les attributs sociaux des individus isolément. C'est le social en tant qu'entité géographiquement située, en écho aux découpages urbains des politiques de la ville, que nous avons considéré comme signifiant. C'est en effet cette dimension socio-spatiale qui semblait impacter les représentations et usages des sujets enquêtés, à

⁵⁰ Voir aussi F. Gadet et H. Tyne (2007), F. Gadet (1998), ou encore E. Moore (2004) sur la "théorie du reflet" et sur la circularité de cette réflexion.

caractéristiques socio-démographiques individuelles équivalentes. La mixité socio-scolaire s'apparenterait à un voyage symbolique dans le monde social en écho à la mobilité géographique, et pourrait en avoir des effets comparables. Faire l'expérience d'un large éventail de pratiques sociolinguistiques et de variantes socio-stylistiques agirait comme de micro-migrations au-delà de son propre paysage stylistique, permettant de se familiariser avec d'autres pratiques langagières au contact desquelles les répertoires individuels peuvent évoluer et se diversifier :

"Les pratiques, locales, sont fonction des lieux et des répertoires individuels. Les situations ordinaires ne sont pas banales mais à considérer comme des 'situations clefs' parce qu'elles orientent les compétences et les répertoires. Les indices de contextualisation varient en fonction des espaces et, au sein de ces espaces, des échelles de référence qui sont en circulation. Autrement dit, un pan du répertoire peut faire sens ici et maintenant, mais être inutile demain ailleurs. Une même forme linguistique peut avoir des valeurs différentes selon le groupe dans lequel elle est convoquée, et selon les locuteurs qui la mobilisent. Les locuteurs les plus mobiles sont aussi les plus susceptibles de développer des répertoires très hétérogènes, directement liés à la pluralité des situations de communication qu'ils investissent" (Miguel Addisu, 2020, p. 44-45).

Cette analyse des situations plurilingues peut se transposer à d'autres types de répertoires pluriels en construction que sont les répertoires pluristyles, en intégrant la mobilité sociale, et sa variante en synchronie dynamique⁵¹ qu'est la mixité, dans les facteurs favorisant leur métissage.

Cette réflexion sur les liens et interrelations entre espace(s) et style(s) a trouvé un prolongement dans le cadre de l'ANR TerrHab⁵², où des équipes de chercheurs de différentes disciplines (géographes, sociolinguistes, architectes, anthropologues et sociologues) se sont interrogées sur les périurbanités, et dans notre cas, plus spécifiquement, sur la construction d'une identité langagière dans cet espace peu pensé (par les locuteurs eux-mêmes en tout cas) que constitue le périurbain. "La jeunesse périurbaine et rurale [est] un point aveugle de la sociolinguistique" ([5] Buson et al., 2019, p. 58) et la manière dont ces habitants de l'entre deux se positionnent au plan langagier restait un espace à explorer. Nous interrogeons donc ici la dimension spatiale du style, ou comment l'espace influe sur les représentations et attitudes des locuteurs et sur leurs pratiques⁵³.

⁵¹ Nous utilisons ce terme emprunté à A. Martinet (1990) dans la perspective du temps apparent de W. Labov (1976) dans le sens d'une prise en compte des variations à un instant t pour rendre compte d'un mouvement dans le temps, et ici conjointement, dans l'espace géographique et social.

⁵² Projet ANR porté par M. Vanier (UGA) "De l'habitabilité à la territorialité, et retour : à propos de périurbanités, d'individus et de collectifs en interaction" : <https://anr.fr/Projet-ANR-10-ESVS-0007>.

⁵³ Les extraits de corpus utilisés dans cette section sont tirés de [5] Buson et al. (2019), dans le cadre du projet Terrhab, qui a impliqué au Lidilem C. Moïse et C. Trimaille.

Deux approches ont été mobilisées dans le cadre de ce projet : des entretiens menés par des étudiants⁵⁴ auprès de résidents entre 15 et 25 ans de communes de l'agglomération grenobloise, et des entretiens, individuels ou de groupe, enregistrés *in situ* dans le périurbain grenoblois dans des lieux ou à l'occasion d'événements permettant de rencontrer et d'échanger avec des habitants (cafés, fêtes de village, etc.). Nous avons ainsi cherché à mieux comprendre comment les frottements spatiaux s'actualisaient en discours, comment les discours performaient ces frottements, quelles étaient les catégorisations utilisées par les habitants et comment interagissaient les identités spatiales et langagières, en termes de frontières et/ou de continuum.

Le terme même de périurbain est le symptôme d'un déficit de mots (et de concepts) (Moïse et al., 2019) pour penser et décrire de nouvelles formes d'habitabilité contemporaine qui sont avant tout des pratiques, résidentielles, récréatives, et de sociabilité en général. Il s'agissait donc de questionner la représentation dominante binaire de l'entre-deux, et du centre/périphérie à partir des désignations de l'espace par les locuteurs, au-delà de la sociolinguistique dite urbaine (Auzanneau & Juillard, 2012 ; Bulot & Bauvois, 2002).

La dimension qui nous intéresse ici est plus spécifiquement comment le style constitue une ressource mobilisée par les locuteurs pour styliser ou performer des identités spatiales, et comment les catégories spatiales se reflètent dans les catégorisations langagières à base de "façons de parler" d'un lieu ou d'un autre. En effet, toute pratique stylistique étant *située*, elle l'est au sens symbolique et spatial du terme, dans un espace tant géographique que métaphorique :

"Space is central to the study of social indexicality, because space is imbued with social meaning, and the distribution of linguistic forms across space is key to the construction of meaning in variation. Social practice is located in space, it constructs space, and the social itself is a metaphorical space" (Eckert, 2010, p. 163).

Ce qui est apparu le plus nettement au cours de ces investigations a été le flottement, pour ne pas dire les contradictions, dans les catégorisations et les désignations des lieux. Mais ces flottements se matérialisaient différemment dans les positionnements langagiers, en écho au positionnement ville *vs* campagne. Chez certains enquêtés, l'entre-deux est prégnant, y compris dans des désignations mixtes comme le fait de parler de "banlieue campagne" (M., à Varcès, 15km de Grenoble). Pour cette même commune, cette acception de campagne peut être mise à distance, non sans un certain mépris, par un autre locuteur, qui revendique de parler comme à la ville :

(en)fin : on est pas des paysans< hein euh – on élève pas des moutons< alors euh j(e)
sais pas j(e) pense que ouais on a le même langage> (C., à Varcès)

⁵⁴ Ce projet s'est intégré à un cours de Sociolinguistique en L1.

Ces désignations de l'entre-deux sous forme d'associations au premier abord oxymoriques, comme chez D. qui dit habiter la "banlieue des paysans", évoquent pourtant une réalité tout à fait cohérente pour certains habitants, comme dans l'extrait suivant impliquant deux vaulnaviards (à Vaulnaveys, 15 km de Grenoble) :

Enq : et donc toi t(u) habites à +>

D : Vaulnav' 38.410 ((trente huit quatre cent dix))

[...]

Enq : pour vous comment vous définiriez Vaulnaveys

A : franchement c'est swag

[...]

D : l'avantage bah c'est que + t(u) es en campagne bon bah (il) y a quand même la pollution XXX t(u) es écarté quand même de Grenoble tout ça +> de tout c(e) qui est voiture klaxon machin + et euh l'autre avantage + bah : on voit des ânes XXX le matin +> le matin j(e) vois des cerfs des biches j(e) sais pas comment ça s'appelle mais ça m'arrive avant + impossible d'en voir du bas +> du haut de l'immeuble plutôt +> (il) y avait plutôt des poulets ((rires))

A : grave [...] ouais voilà les inconvénients c'est que dès que tu veux faire un truc bah faut prendre la vago + comme ce soir par exemple pour aller au Mcdo + alors qu'avant moi l(e) Mcdo j'y allais à PIEDS + bogoss

Ces locuteurs, qui ne semblent pas réticents à se catégoriser comme étant de la campagne, et qui s'amuse d'avoir la chance de voir chez eux davantage de cerfs et de biches que de "poulets", stylisent pourtant un parler de quartier avec notamment des traits "sub-urbains" tels que "vago" issu du romani, langue source de nombreux emprunts dans les parlers jeunes de la région de Grenoble, le terme "swag", qui a vieilli mais qui était au moment de l'enquête en 2013 encore une variante très utilisée chez les jeunes, et avec la désignation de la commune à la manière des rappeurs : "Vaulnav' trente huit - quatre cent dix"⁵⁵.

Cette tension autour de la revendication d'une identité *de la campagne* sans être *campagnarde* s'est manifestée chez plusieurs enquêtés et trouve un écho dans la désignation des manières de parler "civilisées" par opposition aux mots "campagnards, limite fermiers" :

- c'est pas pa(r)ce qu'on habite à la campagne qu'on est des campagnards hein" (E., à Vif, 20 km de Grenoble)

- nan c'est pas non plus la cambrousse on parle euh (rires) on on dit pas: non on a pas de mots euh: campagnards euh limite fermiers [...] on est civilisé quand même (C., à Jarrie, 10 km de Grenoble)

Ces locuteurs oscillent entre valorisation et dévalorisation de la ruralité. Chez M. et J. par exemple, Gières (6 km de Grenoble) est à la fois un "petit village" convivial et sympathique où

⁵⁵ "Les rappeurs convoquent régulièrement le code postal de leur ville à la manière d'un étendard, comme le Ministère qui fait de 95200 le titre de son second album, ou l'utilisent comme un gimmick vocal, propice à de nombreux jeux phonétiques, à l'instar du nombre 92 chez Booba (9-2, neuf ze-dou, 100-8)" (Jenni, 2023).

il fait bon vivre et le "coin mort" "de chez mort" peuplé de témoins de Jéhovah et de zombies :

M : ouais j'ai choisi Gières c'est trop bien Gières ça fait petit village [...]

M : mais l(e) week-end non c'est mort en fait (rires)

J : oui l(e) week-end y a plus personne y a xx

M : à part les témoins d(e) Jéhovah mais

J : le dimanchE l'été euh c'est un coin mort euh

M : ah nan mais l'été c'est mort de chez mort ici c'est le désert

J : voilà i(l) pourrait y avoir des zombies qui passent que c'est pareil hein

Chez certains, il est fait référence à l'usage d'un lexique considéré comme hérité de Grenoble et sa banlieue (M., à Saint Paul de Varces, 17km de Grenoble) :

Enq : est-ce que tu penses que y a des façons spéciales de parler + dans +> dans la façon d(e) parler ici + à saint paul

M : ouais + on dit euh +> des fois on dit euh ((rires)) maramé + oh maramé j(e) suis resté chAUVÉ : ((rires)) narvalo:

Enq : nan mais ça +> ça tu penses que c'est juste à saint paul

M : nan : c'est à grenoble [gʁONɔbl] aussi + c'est aux^alentours de grenoble

Ces jeunes apprécient de vivre au milieu de la verdure mais ils revendiquent une identité urbaine, et parfois banlieusarde, pour certains, qu'ils performant par l'adoption de traits stéréotypiques de ces espaces socio-géographiques. D'autres affichent en revanche une volonté de se démarquer, notamment langagièrement, de cette référence à la banlieue, comme A. (à Eybens, 6km de Grenoble) :

N : le langage est pas très soutenu là-bas ((rires)) au niveau des jeunes ((rires)) mais euh ouais (en)fin c'est pas non plus catastrophique mais c'est plus euh + en mode RAcaille un peu quoi ((rires))

Cette mise à distance du "mode racaille" se traduit chez plusieurs enquêtés par la désignation négative des "wesh", qui ne parlent pas "normalement" et dont il convient de se distancier (N., à Herbeys, 10 km de Grenoble)

N : nan nan c'est sûr nan c'est sûr ouais c'est sûr qu'on va pas parler commE: les wesh wesh d'EchirollEs euh [...] tranquille pelo non on va pas parler comme ça mais euh

H : on parl(e) normalement quoi

N : ouais on est des gens civilisés CIVILISES

Cette entrée réflexive à partir d'un espace mal délimité entre ville, banlieue et campagne permet d'analyser des positionnements stylistiques sans les affecter à un stéréotype socio-spatial prédéfini, en rompant l'éventuel lien de cause à effet entre appartenance à un espace donné et adoption d'un sociostyle particulier. Ces interrelations espace/langage alimentent une conception du style comme ressource privilégiée pour la présentation de soi, quand l'adoption, souvent stylisée, de certains traits, permet de se positionner face à l'autre comme appartenant à tel ou tel espace, géographique et symbolique.

Notons que si les jeunes du périurbain dont il est question ici stylisent le parler des jeunes de banlieue, que ce soit pour s'en démarquer ou pour s'en réclamer, ils ne stylisent en revanche pas le parler des "campagnards", qu'ils désignent sans le performer, comme si les traits possibles de ce style ne constituaient pas une référence partagée.

Au final, on peut se demander à partir des exemples ci-dessus si le style est le reflet de caractéristiques spatiales et/ou si la géographie s'élabore stylistiquement. Sans doute que cette question est tout aussi circulaire que celle de la primauté du style ou du social sur la variation. Ici encore, il s'agit bien de dimensions imbriquées, et les variantes ne deviennent significatives que sur la base d'un processus symbiotique (Moore, 2004).

Une autre dichotomie que nous souhaitons aborder est celle de la direction donnée à l'analyse dans l'espace réflexif dédié au style. Si la plupart des recherches se positionnent sur un axe horizontal dans la logique du continuum, certaines interrogent l'axe vertical dans une perspective diglossique.

f. La verticalité/l'horizontalité

"Les styles sont classés dans notre langue, comme les sujets dans notre monarchie. Deux expressions qui conviennent à la même chose, et c'est à travers cette hiérarchie des styles que le bon goût sait marcher" (de Rivarol, 1797).

Ces questions de hiérarchisation des pratiques, toujours présentes lorsqu'il s'agit de style, encore nommés et perçus comme des "niveaux de langue", nous ont amenée à interroger les similitudes entre répertoires plurilingues et pluristyles, ainsi que la pertinence d'une transposition de la notion de diglossie aux variétés stylistiques du français, qui s'actualiserait sous la forme de registres hauts et bas, utilisés dans des contextes distincts. Avec J. Billiez, nous avons approfondi ces aspects dans plusieurs publications desquelles nous nous inspirons ici ([2] Buson & Billiez, 2009 ; [3] Billiez & Buson, 2013 ; Buson, 2009).

L'affirmation selon laquelle l'étude des pratiques plurilingues pourrait expliquer celle des pratiques monolingues pluristyles n'est pas nouvelle (voir par exemple Lüdi & Py, 2003) et de nombreuses similitudes permettent de comparer les concepts et leur actualisation dans les pratiques, comme nous avons tenté de le synthétiser dans le Tableau 1 ci-après.

Pratiques bi-plurilingues	Pratiques monolingues pluristyles
<i>Des discours et représentations à faire évoluer</i>	
"Semilinguisme" / Bilinguisme "équilibré" → Des locuteurs encore souvent considérés comme "inégalement bilingues", ne possédant pas une maîtrise "parfaite" des deux codes	"Code restreint" / "Code élaboré" (Bernstein, 1975) → Des locuteurs des classes populaires considérés comme enfermés dans un seul registre
Répertoires composés de langues distinctes : plurilinguisme = somme de plusieurs unilinguismes	Répertoires composés de variétés homogènes bien distinctes : registres soutenus, courants, familiers
Idéologie du monolinguisme et conception des "conteneurs" (Gadet & Varro, 2006) : parler plusieurs langues (minorées) est nuisible et génère des confusions	Idéologie du standard (J. Milroy & Milroy, 1985) : bien parler signifie parler en "langage soutenu", et non maîtriser une large gamme de styles
<i>Des discours et représentations qui ont évolué</i>	
Le plurilinguisme est la norme (Boutet & Vermes, 1987 ; Juillard, 2021)	Pas de locuteur à style unique (Labov, 1972)
Conception fluide des répertoires et des ressources langagières (Gumperz, 1964 ; Légise, 2021) → Pratiques mixtes et fluides du <i>code-switching</i> et <i>mixed language</i>	Conception fluide des répertoires pluristyles ([2] Buson & Billiez, 2009) → Pratiques fluides et hétérogènes dans le <i>style-shifting</i>
Un locuteur actif dans ses choix de langues, qui manifeste une stratégie verbale, des "alternances d'initiative" (Blom & Gumperz, 1972 ; Gumperz, 1982).	Un locuteur actif dans ses choix stylistiques, qui manifeste une stratégie verbale, des "styles initiatifs" (Eckert, 2018 ; Schilling-Estes, 2002)
Des fonctions communicatives communes au <i>code-switching</i> et au <i>style-shifting</i> - inclusion / exclusion - convergence / divergence - fonction ludique, distinction - citation, stylisation	

Tableau 1 : Pratiques bi-plurilingues vs pluristyles

Cette comparaison interlangue/intralingue nous avait amenées à interroger la possibilité d'une diglossie française (Zribi-Hertz, 2011, 2013) : y aurait-il en français deux variétés étanches, l'une haute, le standard, valorisée par les locuteurs, et l'autre, basse, le non standard, dévalorisée socialement y compris par ses propres locuteurs ? Cette question avait déjà été discutée notamment par W. Oesterreicher (2001), repris dans A. Dufter & E. Stark (2002), qui préfère parler de "tendances diglossiques" en argumentant que les phénomènes linguistiques qui distingueraient le "français de l'immédiat" du "français de la distance" sont uniquement

morphosyntaxiques.

Nous avons déjà discuté du bienfondé relatif de cette analogie ([3] Billiez & Buson, 2013) et ne reprendrons pas les arguments ici. En revanche, ce sujet nous intéresse pour discuter de la notion de niveaux et donc de variétés discrètes et hiérarchisées. Certaines analyses de situations diglossiques, surtout si l'on se réfère à une acception élargie du concept comme celle de J. Fishman (2002) (voir Matthey, 2021 pour une synthèse sur la notion) ne sont pas sans faire penser à la situation en France. Par exemple, M. Abouzaïd (2011) explique, concernant le contexte marocain, que les hésitations entre continuum et diglossie se fondent essentiellement sur le décalage entre les pratiques effectives et les représentations des locuteurs :

"Lorsque certains chercheurs tentent de rendre compte de la multiplicité des usages langagiers attestés, le modèle de Ferguson apparaît inadéquat car trop simplificateur. Lorsque, en revanche, les sociolinguistes s'intéressent aux représentations des locuteurs, à leur perception globale de la langue arabe, il nous semble que le concept peut être tout à fait utile, à condition d'accepter un certain nombre de réductions" (Abouzaïd, 2011, p. 84).

La diglossie s'appliquerait donc surtout aux champs des représentations et des discours, avec des "locuteurs qui se représentent et vivent (*behaviorally and attitudinally*) le décalage entre [les variétés] comme net, drastique (*sharp*), et non souple/ dilué/ progressif comme dans un continuum" (pour reprendre les propos de Abouzaïd, 2011, p. 82 sur le contexte marocain)⁵⁶.

Cette réflexion nous semble tout à fait pertinente et transposable au français et au diaphasique, avec des usages davantage interprétables en termes de continuum qu'en termes de variétés discrètes (Gadet, 2017d), en parallèle de représentations plus dichotomiques (voir page 48). Nous pourrions par exemple affirmer que la "langue familière" n'existe pas⁵⁷, pour transposer du diastratique au diaphasique le constat de F. Gadet (2017a) sur la "langue des jeunes". Dans la réalité des usages, il s'agit de pratiques d'oral ordinaire éventuellement ponctuées de traits "familiers" saillants à certaines oreilles, en fonction d'un référentiel partagé de manière très relative par l'ensemble des locuteurs de la communauté linguistique⁵⁸. En dehors de textes construits de toutes pièces par des manuels ou de phrases conçues en contexte expérimental, aucune production authentique ne peut vraiment se réclamer d'une congruence parfaite de traits uniformément non standard, alors que le français "soutenu" peut être attesté à l'oral sous forme d'oralisation de texte littéraire par exemple. Le "français familier", largement convoqué en contexte scolaire, reste une (re)construction, le cerveau humain ayant naturellement tendance à former des catégories, quitte à "mettre en saillance un critère au détriment de tous

⁵⁶ Les termes en anglais sont ceux de C. Ferguson (1991).

⁵⁷ Ce qui constitue également une des principales limites à la comparaison avec la variété basse en contexte plurilingue.

⁵⁸ Nous y reviendrons dans la partie "Le style comme vecteur d'apprentissage vers la norme scolaire".

les autres" (Salès-Wuillemin, 2006, p. 13)⁵⁹.

La section suivante porte sur ce processus de catégorisation et réinterroge la notion de variété, notamment sous l'angle de la perception. La "sociolinguistique des locuteurs" (Gadet, 2000b), par opposition à celle des modèles, permettrait de penser qu'une variété existe du moment que les locuteurs l'identifient (Dufter & Stark, 2002).

⁵⁹ L'autrice parle spécifiquement de catégorisation sociale, mais les processus mentaux décrits s'appliquent aux catégories linguistiques, qui peuvent en être un cas particulier.

3. Le style en production et en réception : variétés, indexicalités

Il existe une infinité de couleurs et mille subtilités chromatiques, ce qui n'implique néanmoins pas un fondu total : le locuteur continue d'isoler et de nommer les couleurs, même si certaines nuances ne seront pas nommées de la même manière par tous et en toutes circonstances. Chacun, en fonction de son propre référentiel, mais aussi en fonction des positions relatives de ces couleurs, des ordres et modalités d'exposition (proches, distantes), de leur association avec un référentiel prototypique, pourra référer à des catégorisations différentes (Charalampos, 2010). Ainsi, un vert canard pourra être perçu et désigné comme vert émeraude selon l'observateur, un bleu canard devenir bleu pétrole à côté d'un bleu paon. De la même manière, une même production pourra être perçue, catégorisée et qualifiée de "familiale" ou de "courante" selon les locuteurs, et ce qu'une personne aurait considéré comme "courant" dans un certain contexte pourra être qualifié de "familier" dans un autre, par exemple si le style lui semble en décalage avec la situation. Les notions de catégorisation et de saillance perceptive (discutées dans [7] Buson & Billiez, 2013) sont pertinentes pour expliquer ces variations et peut-être envisager la possibilité d'une compatibilité entre continuum (fluide) en production et catégories (délimitées) en réception.

a. De la non homogénéité des styles

La variation se décline en différents termes, *variante*, *variable*, mais aussi *variété*, ce dernier étant le plus problématique de la série. F. Gadet (2020) note qu'une variété peut être un ensemble de traits variables spécifiques, ou une organisation spécifique de traits variables, ou plus largement une entité non langagière "confortée par des traits linguistiques" (Gadet, 2020, p. 13) potentiellement emblématiques pour les usagers. La dimension idéologique entre alors en jeu, avec la possibilité par les locuteurs eux-mêmes de nommer et de se réclamer de telle ou telle variété, sans besoin de convoquer systématiquement le linguiste (Dufter & Stark, 2002 ; Gadet, 2004).

Dans tous les cas, l'hypothèse de cohérence et d'homogénéité que la notion de *variété* suppose est difficile à valider linguistiquement (voir entre autres Gadet, 1998, 2017d, 2020, 2023) et nommer les variétés entérine le raccourci de la catégorisation *a priori*, dans la mesure où il n'existe pas de description de variantes en co-occurrence indexées de manière univoque à un axe diaphasique :

"Les divers phénomènes linguistiques attribués à une dimension de variété diaphasique devraient posséder un minimum de cohérence et de cooccurrence entre eux pour

constituer une véritable dimension de variété. La sociolinguistique actuelle ainsi que la stylistique moderne ne fournissent aucun support au concept d'un ordre linéaire des ensembles de variantes linguistiques en corrélation biunivoque avec une 'échelle sociale' ou un 'axe stylistique'" (Dufter & Stark, 2002, p. 102).

En réalité, un même matériau variationnel est réinvestissable à l'infini pour indexer différentes significations sociales (Eckert, 2012 ; Gadet, 2020), et les processus d'indexation se font et se défont au gré des usages et de la prégnance des normes. Il n'existe sans doute pas de traits attribuables sans équivoque et de manière définitive à une variété en particulier, et chaque "fait de langue est en même temps fait dialectal, fait de niveau⁶⁰ et fait de style" (Coseriu, 1998, p. 14).

La fluidité des pratiques reste incontournable et le lien direct entre variation et variété une abstraction⁶¹ (Gadet, 2004, 2005, 2017d, 2020, 2021, 2024). La variété comme ensemble parfaitement cohérent et identifiable constitue à l'évidence un fantasme d'homogénéité, voire un postulat qui résisterait difficilement à l'épreuve des faits (de langue) :

"Le lien entre variation et variété constitue un dispositif de conception des idiomes, avec deux effets, pas toujours voulus : assurer de l'homogénéité (qui n'est pas différente de celle du terme langue), et pré-catégoriser par postulat" (Gadet, 2017d, p. 82).

Comme nous l'avons évoqué précédemment, toute production associe des traits linguistiques non congruents pouvant relever de styles distincts, parfois sans explication apparente, comme en attestent les exemples de présence/absence de *ne* de négation parfois associés dans un même énoncé. Ces *style-shift*, à défaut de remettre en cause la catégorisation, tant les effets de saillance peuvent être déterminants⁶², remettent *a minima* en cause la notion d'homogénéité :

"ils croient que dans ma tête ça ne va pas" (extrait de corpus repris dans Gadet, 2024, p. 159)⁶³.

A. Dufter & E. Stark les qualifient même d'"incongruités", tant il semble impossible de les interpréter par de l'extralinguistique (Dufter & Stark, 2002, p. 87). On pourrait les classer dans la "variabilité inhérente aléatoire", ou "variation inhérente" dans les logiques variationnistes, et donc les interpréter comme un "bruit de fond" (Chevrot, 2001, p. 102). Dans certains cas⁶⁴, ces flottements marquent néanmoins des changements de posture énonciative (voir des exemples dans [4] Buson, 2017 ; Candea, 2017) et en deviennent ainsi signifiants, à défaut d'être

⁶⁰ Dans la terminologie de E. Coseriu, le niveau ne renvoie pas au diaphasique, mais au diastratique.

⁶¹ Voir aussi F. Gadet (2024, p. 158-160) pour des extraits de corpus attestant de la cohabitation de traits standard et non standard dans les mêmes énoncés.

⁶² Voir partie page 53 pour une synthèse sur cette notion.

⁶³ Voir partie page 56 pour d'autres exemples.

⁶⁴ Nous en verrons des exemples dans les sections suivantes.

prévisibles :

"ce que les usagers produisent ordinairement est fluide, instable, pas toujours prévisible : ils peuvent mélanger les styles, tout autant que, dans d'autres circonstances, il leur arrive de mélanger les langues" (Gadet, 2020, p. 27).

Ces variations passent sous les radars des explications en termes de liens entre productions et situations et nécessitent parfois de convoquer l'analyse située des interactions et des fonctions pragmatiques.

Toute analyse de production langagière orale un tant soit peu authentique entérine donc sans équivoque que la notion de variété est une abstraction, et que cette abstraction relève, comme tout produit de la catégorisation du réel, d'une simplification et de l'introduction de discontinuités dans la continuité, cette opération s'ancrant dans des processus à la fois cognitifs, culturels et langagiers. Qu'il s'agisse d'une abstraction ne diminue pas l'intérêt qu'elle présente et interroger les mécanismes de catégorisation permet d'approfondir les connaissances sur la dimension perceptive, incontournable dans la compréhension des processus d'indexicalité sociale.

b. Perception du style et catégorisation

i. Palette stylistique vs pastilles stylistiques

Cette section se propose de filer le parallèle entre palette stylistique et palette chromatique, et tisse des liens entre des recherches sur la catégorisation des couleurs et la catégorisation des styles. Pour appréhender les processus perceptifs à l'œuvre dans les représentations et dénominations du monde, une première perspective héritée de la psychologie cognitive conçoit l'humain comme un "système de traitement de l'information" (Lindsay & Norman, 1972 ; repris par Dubois & Cance, 2012), capable de repérer des discontinuités dans son environnement, discontinuités qui vont alors lui permettre de construire des catégories "naturelles" assimilables à des prototypes et ainsi de les nommer. Cette perspective correspond à une conception ascendante de la perception (Dubois & Cance, 2012) : l'individu extrait perceptivement une information objectivement présente dans l'environnement, et la catégorie découle de ce processus.

Cette conception du prototype comme catégorie naturelle et universelle a néanmoins été remise en question avec la prise en compte de la dimension nécessairement située et acquise des catégories, celles-ci ne pouvant être dissociées de l'élaboration de connaissances par des individus donnés dans une culture donnée (Dubois & Resche-Rigon, 1995). La prise en compte des dimensions sociales et collectives permet d'interroger le lien entre prototype et stéréotype, et de réintégrer la socialisation là où, au départ, seule l'expérience individuelle était envisagée. Les catégories s'apprennent, donc, plutôt qu'elles ne préexistent dans la nature (Dubois & Cance, 2012). Cette conception écarte la possibilité d'appréhender les styles comme préexistant à la perception qu'en ont les locuteurs, par exemple en imaginant des registres possédant intrinsèquement certaines propriétés, en lien avec le relâchement ou l'économie linguistique par exemple, du fait que toute perception située constitue une connaissance construite. Ainsi, si les locuteurs perçoivent les discontinuités présentes dans leur environnement langagier, les catégories qu'ils élaborent et nomment sont influencées par un ensemble de facteurs contextuels, une histoire individuelle, collective et sociale. La recherche d'universaux cognitifs opère en réalité dans un domaine de validité restreint (Dubois & Cance, 2012) ; les universaux correspondraient ainsi plutôt à des fonctionnements et processus partagés dans un cadre donné. Ce qui fonctionne et explique les processus chez un ensemble de locuteurs d'une communauté ne sera pas nécessairement valide pour d'autres groupes de locuteurs, en écho au caractère situé des normes, fussent-elles largement partagées.

Si, malgré ces restrictions, on poursuit la recherche d'invariants dans la catégorisation des styles qui, comme pour les couleurs, pourraient "naturellement" se focaliser autour de certaines catégories "mères", on pourrait imaginer que le français conversationnel ordinaire et le français protocolaire normé existeraient en tant que catégories naturelles à défaut d'être universelles, comme existent le rouge et le vert, et au-delà des mots spécifiquement utilisés pour les désigner. Un premier problème posé par ce postulat est que toute méthodologie expérimentale qui chercherait à le démontrer se heurte au matériau à utiliser. De même qu'ont été critiqués les protocoles utilisant des "pastilles" de couleurs dans les recherches sur la catégorisation (Dubois & Cance, 2012), la recherche d'un matériau linguistique propice à recueillir les dénominations des styles par les locuteurs induit une circularité dans la démarche, les "pastilles stylistiques" comme chromatiques s'avérant être des constructions, une pré-segmentation du continu en discontinu, le reflet d'une pré-conception de la couleur et d'une habitude socio-culturelle à l'utilisation d'un nuancier spécifique :

"La pastille de couleur comme représentation adéquate d'une couleur doit alors être conçue non comme une représentation 'naturelle' de la couleur (ou des couleurs) mais comme un produit d'activités cognitives non seulement psychologiques, individuelles, mais aussi collectives dans l'élaboration d'une théorie scientifique de la couleur, et comme la (re)matérialisation d'une abstraction historiquement produite par une

culture" (Dubois & Cance, 2012, p. 74).



Intérieur au violon rouge
Raoul Dufy, 1953

De plus, de même que la perception de la couleur n'est pas indépendante des objets et matières qui la portent, voire de tout un ensemble complexe de perceptions et de sensations, incluant les odeurs, l'ouïe et le toucher, le style ne peut être dissocié ni du message ni du locuteur qui l'incarne : il ne s'agit pas d'un "supplément d'âme" (Gadet, 1998), mais d'un tout en synergie. Ainsi, un même rouge pourrait être perçu comme plus frais, et qualifié de "rouge coquelicot" sur une fleur ou une nappe

de pique-nique au printemps, perçu comme plus vif et intense et qualifié de "rouge laqué" sur un mur ou de "rouge Ferrari" sur une carrosserie, perçu comme plus vulgaire et qualifié de "rouge pétasse"⁶⁵ sur un rouge à lèvres ou un vernis à ongles, etc. Toute perception est située dans un cadre de référence qui influe sur la perception même et donc sur les mots utilisés pour la décrire. Ce cadre de référence inclut le cadre expérientiel individuel (le ressenti d'un individu à un instant "t" dans un environnement donné) et l'histoire d'une expérience collective dans une culture donnée (notre apprentissage de comment ressentir et désigner une réalité). Ainsi, percevoir une façon de parler comme étant par exemple vulgaire dépend, comme pour le "rouge pétasse", d'un contexte de production (qui, quoi, comment, avec qui, pourquoi) et d'un système de normes hérité au cours de notre socialisation qui va orienter notre perception. Un même nuancier ne suscite pas les mêmes significations dans des contextes différents.

D. Dubois et C. Cance (2012, p. 81) déclinent quatre manières de conceptualiser la couleur : les couleurs comme "matérialités du monde", les couleurs comme "indices sémiotiques de l'existence de quelque chose d'autre dans le monde", où elles ne sont pas autonomes par rapport à cette réalité (par exemple "vert pomme"), les couleurs comme "apparences posées sur les choses", et les couleurs comme "effets produits", où l'important n'est pas la couleur elle-même mais sa valeur symbolique. Cette classification peut être transposée à une conception des différentes facettes des styles : leur réalité linguistique dans les productions des locuteurs, leur valeur socio-indexicale, leur manière d'exprimer les identités des locuteurs qui les "portent" et les effets qu'ils produisent sur l'auditoire. Les processus de catégorisation sont bien des processus de co-construction dynamique, dans un cadre référentiel et discursif donné, et la citation qui suit pourrait aisément se transposer aux styles, dans une conception "située" de la cognition :

"Les couleurs sont donc envisagées comme des objets cognitifs co-construits par le

⁶⁵ 213 occurrences dans notre requête Google.

discours, l'expérience sensible et les connaissances préalables, mais également utilisées comme étayages de la construction de l'espace (objective) en discours et comme support de l'évaluation" (Dubois & Cance, 2012, p. 89).

La manière dont les styles sont perçus et éventuellement catégorisés dépend donc de nombreux facteurs extralinguistiques mais aussi de l'interdépendance de facteurs internes, et internes et externes, ce qui nous amène à inclure une réflexion sur la saillance, en lien avec l'hétérogénéité des productions.

ii. Homogénéité, hétérogénéité, saillance

Premièrement, les styles de communication impliquent des éléments et des rapports qui ont une fonction "expressive", disons plutôt, stylistique, en sus de leur fonction référentielle [...]. Deuxièmement, les styles de communication doivent être analysés non seulement en fonction des co-occurrences qui se produisent à l'intérieur de chacun d'entre eux, mais aussi en fonction du choix contrastif qui est effectué entre eux. Ils ont une dimension syntagmatique et une dimension paradigmatique, comme les actes de communication" (Hymes, 1980, p. 137).

Les productions langagières se caractérisent par leur fluidité, qui est davantage de la non homogénéité que de l'hétérogénéité. L'analyse des pratiques des locuteurs permet en effet d'introduire cette nuance où un style ne constitue pas un ensemble "complètement" hétérogène, mais plutôt en partie homogène, avec des zones (plus ou moins importantes) de non congruence. Au niveau perceptif, plusieurs phénomènes entrent en interaction dans les processus de catégorisation des styles, tels que les effets de halo (qui permettent de percevoir un ensemble comme un tout cohérent, en effaçant certains traits dissonants), et la saillance (qui permet d'extraire certains traits pouvant rejaillir sur l'ensemble de l'énoncé/du discours et en modifier la perception) (voir différentes réflexions sur ces questions dans [1] Buson, 2009 ; [7] Buson & Billiez, 2013 ; [9] Buson et al., 2022 ; Buson, 2010 ; Buson et al., 2014). Différentes expérimentations en lien avec ces questions sont décrites dans les sections page 65 et suivantes. Nous allons ici tenter de stabiliser un tant soit peu la notion de saillance qui traverse plusieurs de nos réflexions dans la suite de ce document et qui est connue pour être utilisée largement alors qu'elle est pourtant assez mal définie dans le champ de la sociolinguistique (Meyerhoff, 2006).

V. Boswijk et M. Coler (2020) s'interrogent sur la possibilité que cette notion soit davantage une idée partagée exprimée dans le langage courant que bel et bien un concept scientifique stabilisé. S'appuyant sur une large revue interdisciplinaire de la littérature, ils établissent trois angles d'analyses à explorer : la relation entre fréquence et saillance, la division entre saillance intrinsèque et extrinsèque, et la relation entre saillance et indexicalité sociale.

Concernant les interactions entre les notions de fréquence et de saillance, ils constatent des réflexions qui peuvent paraître contradictoires mais qui ne sont peut-être que deux facettes d'une même réalité. Ainsi, la saillance peut provenir d'une forte comme d'une faible fréquence d'un trait : un trait peut être saillant s'il est peu fréquent et inattendu, tout comme il peut être saillant parce que très fréquent, donc plus disponible, plus familier, et plus facile à traiter cognitivement. Dans cette perspective cognitive, c'est donc la prédicabilité d'un trait qui est au centre de son potentiel de saillance, les saillances les plus fortes se situant aux deux extrémités du spectre.

Ensuite, les auteurs reprennent l'opposition traditionnelle en linguistique cognitive entre la saillance *top-down* et la saillance *bottom-up*, que nous avons-nous-même utilisée dans différentes publications citées précédemment (nous nous étions inspirée du travail de H. Tyne, 2000 sur ces questions). La dimension *bottom-up* est reliée à la saillance intrinsèque et la dimension *top-down* à la saillance extrinsèque, que P. Kerswill et A. Williams (2002) déclinent en un ensemble de facteurs externes, cognitifs, pragmatiques, interactionnels, socio-psychologiques et socio-démographiques dont la prise en compte permet de s'extraire, au moins en partie, de la circularité de la notion. Selon eux, les facteurs internes et externes sont en constante interaction et la saillance est pertinente dans l'étude des phénomènes dynamiques tels que l'acquisition ou le changement linguistique. La saillance extrinsèque est, de fait, reliée aux caractéristiques du locuteur et à la situation, et possède donc une dimension individuelle qui complexifie la modélisation des processus.

Enfin, V. Boswijk et M. Coler explorent la relation entre saillance et sens social et établissent que les traits saillants sont plus facilement repérés et ont donc une plus forte probabilité d'être appris/acquis, ce qui participe à leur diffusion. On peut interroger les liens entre saillance et "marquage" en référence aux indicateurs et marqueurs de Labov. Les indicateurs n'étant pas vraiment conscientisés par les locuteurs, ils possèderaient une saillance faible, contrairement aux marqueurs, et à plus forte raison aux stéréotypes. Dans cette perspective, la saillance d'un trait est donc fortement liée à son indexation sociale et à son degré de conscience dans une communauté, et un trait peut être saillant parce qu'il est stigmatisé ou au contraire valorisé. P. Rącz (2013) parle même de saillance sociale et affirme que les variantes socialement saillantes sont toujours cognitivement saillantes, alors que l'inverse n'est pas vrai ; saillance et "marquage" ne peuvent être considérés comme des synonymes. La saillance permet néanmoins de distinguer indicateurs et marqueurs, les seconds étant plus saillants que les premiers (Boswijk & Coler, 2020).

Ce qui est saillant peut être *marqué*, car *marquant* pour l'auditoire, dans un contexte linguistique ou interactionnel donné. D. Hymes donne l'exemple du langage "courant", supposément "non

marqué", qui le devient pourtant s'il est produit de manière inattendue. Il sera alors "remarqué", la saillance se fondant sur son étrangeté :

"Le langage courant, 'non marqué', peut attirer l'attention lorsqu'il est inattendu, ou lorsqu'il est exploité pour produire un effet particulier. Le fait qu'on le remarque moins peut être une fonction de l'usage qu'on en fait, mais il peut avoir un profil aussi saillant que les autres lorsqu'on réussit à le considérer comme étrange" (Hymes, 1980, p. 146)

Rapportée au style, la saillance permet donc d'encadrer ce qui serait susceptible d'indexer une prise de parole :

- Peut être saillante une variante très fréquente et attendue ou au contraire très rare et surprenante dans un contexte donné. Par exemple, un *ne* de négation peut être saillant parce qu'il est beaucoup utilisé, ou saillant parce qu'il est utilisé une fois mais dans un contexte où il est inattendu.
- Une variante peut être saillante intrinsèquement, en lien avec des explications internes au langage, et/ou en lien avec des facteurs extralinguistiques. Par exemple, un *ne* de négation peut être saillant parce qu'il est hyper-articulé dans l'énoncé, et/ou parce que les locuteurs en présence lui accordent une valeur de prestige forte.
- Une variante saillante véhicule un sens social. Par exemple, le *ne* connote les styles formels et peut être investi stylistiquement, avec un certain niveau de conscience. En revanche, l'absence de *ne* est peu saillante et véhicule peu de sens social dans l'interaction.

Dans la section suivante, nous revenons aux données pour investiguer dans les corpus ces notions de fluidité des pratiques et de leur non homogénéité. F. Gadet (2020) rappelle que les données situées réelles sont cruciales pour explorer les potentialités d'un locuteur, ainsi que les notions de cohérence ou de saillance dans les productions. Il nous semble que les jeux de rôles constituent un lieu d'observation des variations stylistiques privilégié chez l'enfant. Ayant abordé les processus de stylisation dans un groupe d'adolescentes dans une recherche menée avec C. Moïse et C. Trimaille évoquée dans la section page 24 ([6] Buson et al., 2020) et exploré plus largement ces pratiques en élémentaire dans des recherches précédentes que nous reconvoquerons rapidement ([2] Buson & Billiez, 2009 ; [4] Buson, 2017 ; Buson, 2009), nous proposons ici de nous intéresser en priorité à la palette stylistique d'enfants de maternelle, afin d'élargir le panorama des répertoires à leur émergence et de mettre en perspective nos recherches avec d'autres en contextes non francophones.

c. Détour par les jeux de rôles : un lieu privilégié d'observation à l'intersection entre productions et représentations

"Quand nous avions neuf et dix ans, Eva et moi avons découvert l'une de ces souches à un kilomètre et demi environ au nord de la maison, et nous nous la sommes appropriée. Elle était creuse, et l'espace à l'intérieur suffisamment grand pour faire office de fort, de château, de tipi et de chaumière. [...] Nous y gardions un service à thé ébréché ainsi que des couvertures, des déguisements et des casseroles cassées, et nous y passions chaque minute que nous pouvions grappiller ou obtenir par des cajoleries à jouer à faire semblant.

- On dirait qu'on serait..., déclarait l'une de nous, dès que nous atteignions la souche, encore essoufflées après notre rude ascension. ... Des Indiens.

Ou des déesses. Ou des orphelines. Ou des sorcières.

- On dirait qu'on serait..., répondait l'autre avec l'intensité étouffée que le jeu exigeait... Perdues.

Qu'on traquerait les cerfs. Qu'on irait danser avec les fées. Qu'un ours arriverait pour nous attraper et qu'on devrait se cacher.

À cette époque, la forêt semblait posséder tout ce dont nous avons besoin".

Extrait du roman *Dans la forêt*. Jean Hegland, 1996.

Les jeux de rôles, intégrés à la catégorie des jeux de faire semblant⁶⁶, sont un classique de l'activité enfantine à partir de 2 ans et permettent de renforcer la capacité d'adopter des points de vue différents. Ils induisent une "distance entre le contexte présent et réel et le contexte créé par l'imaginaire" et promeuvent la capacité de "voir la même 'réalité' sous (au moins) deux points de vue différents" (Veneziano, 2010, p. 38). Les jeux de rôles situent les pratiques à l'intersection de deux modes, entre le réel et l'imaginaire. Les enfants créent, planifient, et négocient la trame du jeu dans le monde réel, et le mettent en scène dans le monde imaginaire, et des allers-retours s'effectuent entre les deux univers, marqués par différents moyens langagiers (Veneziano, 2010).

Certaines adaptations stylistiques précoces, même limitées, sont attestées, tout du moins au plan phonétique, dans les usages quotidiens des enfants (Fischer, 1958 ; Nardy et al., 2013 ; Patterson, 1992 ; Roberts, 1994 ; Smith et al., 2007). Qu'ils soient spontanés ou supervisés, en situation non sollicitée ou expérimentale, les jeux de rôles permettent d'accéder à des variations stylistiques ainsi qu'à des variantes rares, et de révéler des compétences peu visibles voire sous-estimées dans les conversations ordinaires (Andersen, 1990 ; Blanche-Benveniste, 1998, 2013 ; Blum-Kulka, 2004 ; Hoyle, 1998 ; Maybin, 1997, 2006 ; Sachs & Devin, 1976 ; Todd, 1997).

⁶⁶ Le jeu de faire semblant, ou jeu symbolique, est une catégorie plus large que celle du jeu de rôles, dans la mesure où l'enfant y évoque un comportement en dehors de son contexte, comme faire semblant de se coucher ou de préparer à manger, sans pour autant nécessairement endosser un rôle particulier.

Overview of roleplay methodology, with RP = roleplay and respondent age in [years; months].

Study	Roleplay elicitation		Roleplay identification		Isolation of the linguistic variable		Cross-verification (in same study)	
	Degree of control	Respondents	Temporal characteristics	Variation pattern	Type of analysis	Comparison type		
								Role selection
Andersen (1990)	Imposed, 3 triads: [nurse, doctor, patient], [mother, father, child], [teacher, student, foreign student]	4-7 N=24, individual participation	Cross-sectional study; 3 consecutive sessions (1 per triad) of 30 min	Unknown	Triad-specific: Babytalk, doctor talk, foreigner talk, teacher talk and male vs. female talk features	Mixed methods: morphology, phonology Lexicon	Comparison between RP and non-RP, comparison between roles	NA
Kyratzis (2010)	Spontaneous (e.g. seller, buyer, birthday girl)	Pre-school	Longitudinal	Unknown	Spanish vs. English	Qualitative: language socialization	Unclear	NA
García-Sánchez (2010)	Spontaneous (e.g. girls in a sitcom/soap)	8-11	Longitudinal	Unknown	Spanish vs. Moroccan/Arabic	Qualitative: language socialization	Comparison between RP and non-RP	NA
Kleemann (2012)	Spontaneous (e.g. dragon, princess)	3-6	Longitudinal, 1-16 min per session (N = 39)	Raised pitch, verbs in present tense, caricature of Norwegian dialect	North Sámi vs. Norwegian	Qualitative: code-switching	Comparison between RP and non-RP	NA
Katerbow (2013)	Imposed: seller and buyer	3; 9-6; 10	Cross-sectional and longitudinal, 15 min per session	Voice quality, Meta-communication	Standard vs. Moselle-Franconian	Quantitative: phonology, lexicon	Comparison between RP and non-RP	a.o. Lego building video, interview with parents
Paugh (2019)	Spontaneous (e.g. teacher, hunter, farmer, bus driver)	3-11	Longitudinal	Unknown	Patwa vs. English	Qualitative: language socialization	Comparison between roles	NA
de León (2019)	Spontaneous (e.g. ice cream seller)	5-13	Longitudinal	Unknown	Tzotzil vs. Spanish	Qualitative: language socialization	Comparison between roles	NA
Mooney (2020)	Spontaneous (e.g. mother and babysitter, hairdresser)	5; 2-6; 6	Longitudinal, 6-13 min per session (N=3)	Unknown	Standard vs. vernacular in (American) English	Quantitative: Phonology, Vowel spaces	Comparison between RP and non-RP, comparison between roles	Parent surveys
Kaiser (2022)	Imposed: seller and buyer	3; 4-6; 4	Unknown	Unknown	Standard vs. vernacular in Bavarian	Quantitative: morphology, syntax, lexicon	Comparison between RP and non-RP	4 other semi-experimental designs (e.g. 2x memory game, narration task)
Strand (2022)	Spontaneous (e.g. fireman)	3-4	Longitudinal, 100 min per session (N=18)	Deviance from reality, voice quality, holding dolls/props: speech in reply to one of the above	Standard vs. vernacular in Norwegian	Mixed methods: morphology, phonology	Comparison between RP and non-RP	NA

Tableau 2 : Revue comparative de 10 recherches utilisant les jeux de rôles dans le champ de la sociolinguistique développementale (Schuring et al., 2024, p. 4)

Ils offrent de plus une porte d'entrée vers la perception par le biais des productions, la capacité à imiter une façon de parler nécessitant à la fois une certaine conscience, ou semi-conscience, du "paysage sémiotique" (Vaughn & Becker, 2024) véhiculé par le style et un certain nombre de variantes susceptibles de les caractériser à différents niveaux linguistiques, ainsi que des habiletés pragmatiques pour les implémenter en contexte :

"In order to do so [imitate some speech styles], they [children] must have both receptive and active competence of a number of perceptually distinctive features - those which effectively set styles off as distinct speech categories" (Kristiansen, 2008, p. 60).

M. Schuring et al. (2024) ont analysé différentes méthodologies impliquant des jeux de rôles dans des recherches en sociolinguistique développementale (Andersen, 1990 ; García-Sánchez, 2010 ; Kaiser, 2022 ; Katerbow, 2013 ; Kleemann, 2012 ; Kyratzis, 2010 ; León, 2019 ; Mooney, 2020 ; Paugh, 2019 ; Strand, 2022), comme résumé dans le Tableau 2 ci-dessus.

M. Schuring et al. (2024) mettent en exergue la pertinence de la méthodologie des jeux de rôles pour l'étude de l'acquisition de la variation chez les enfants et adolescents, tant au plan des productions que de la perception, d'autant que l'imitation est une orientation naturelle et une pratique spontanée dans la réalité quotidienne des jeunes locuteurs :

"As roleplay further occurs quite naturally in children's activities, it has become a popular tool in the field of (developmental) (socio)linguistics (cf. De Vogelaer & Katerbow, 2017)" (Schuring et al., 2024, p. 2).

M. Schuring et ses collègues montrent la grande variété des méthodes utilisées, pas toujours suffisamment analysées et formalisées selon elles. Certaines recherches se fondent sur des jeux de rôles contrôlés, dans une perspective *top-down*, avec des rôles sélectionnés par les chercheurs en raison de leur pertinence pour susciter certains types de productions, notamment une langue plus standard que dans les conversations ordinaires.

C'est la méthodologie que nous avons privilégiée pour l'analyse de répertoires stylistiques dans des mises en scènes impliquant des enfants de 10-11 ans, soit en entretiens individuels soit en petits groupes, avec plusieurs types de consignes : s'imaginer interagir avec des interlocuteurs différents (copain, parent, inconnu) pour tenter de retrouver un blouson perdu, relater un événement comme le ferait un présentateur du journal télévisé, ou encore raconter une histoire comme le ferait un enseignant (Buson, 2009 chap. 4). Ces improvisations contrôlées auprès d'enfants de milieux populaires ont permis de mettre en lumière des variantes peu usitées dans le quotidien des conversations, comme des liaisons facultatives réalisées, parfois la négation double, le passé simple, ou les constructions sans dislocation, en co-présence avec des erreurs de liaisons ou de morphologie verbale :

- Lilia : elle entra dans la pièce< - et elle était choquée de voir plein de femmes

pendues< et tuées dans une pièce - Douce< f- "fesa" tomber la p(e)tite clé dans le sang< - pa(r)c(e) qu'elle était très surpris - Douce essaya de laver - de laver la clé dans l'eau frotta frotta frotta< mais le sang ne partait plus.

- Abir : il est vingt heures cinquante (*rires*) alors voici les informations (*rires*) - dans les- (*rires*) c'esT inadmissible (*rires*) - dans les écoles il se bat pour rien du tout c'esT inadmissible - alors nous devons nous devons PROtester contre ça (*rires*) - la violence esT interdite dans les écoles.

- Mélissa : bonjour - vous êtes sur M6 point fr - alors ce- euh hier - il y a euT un: - Tun drame alors euh une forêt a pris feu - tous les pompiers sont v(e)nus pour l'éteindre mais le feu était trop dur - alors si vous fumez jetez pas les cigarettes par terre euh faut les écraser comme ça le feu: - il est- i(l) s(e) déclenche pas comme ce drame

M. Schuring et al. (2024) recensent également des méthodologies de type *bottom-up*, dans les recherches où les jeux de rôles sont plus spontanés que sollicités et contrôlés. Dans cette option, les personnages sont choisis par les enfants eux-mêmes, dans des scénarios impliquant des figures traditionnelles telles que les enseignants, mais aussi des personnages plus fantaisistes, y compris non humains (Kleemann, 2012). Dans la recherche en écoles élémentaires citée précédemment (Buson, 2009), nous avons également utilisé cette méthode, via des enregistrements de jeux de rôles spontanés révélant des jeux stylistiques nombreux et riches avec des variations pouvant concerner différents niveaux linguistiques, comme dans cet extrait où différentes variantes formelles se combinent, de la liaison facultative réalisée au *ne* de négation, en passant par l'usage du "nous" et du vouvoiement :

Lilia : bonjou:r mes:dameS et messieurs nous allons vous présenter aujourd'hui Ophélie< - bonjour Ophélie< - oh les filles v:ous vous venez on joue à:: - à:: - style star académie [...] allez venez* - bonjour mesdameS et messieurs aujourd'hui nous allons vous présenter - mad(e)moiselle Ophélie qui va nous interpréter je n(e) sais quoi* - et: on va la laisser chanter*.

Ces jeux de rôles fournissent ainsi de précieux indices sur les variantes potentiellement saillantes chez ces jeunes locuteurs et les valeurs socio-indexicales attribuées à des traits en co-variation à différents niveaux linguistiques :

"Roleplay dialogues allow to investigate which linguistic features surface in children's minds as salient when envisaging a certain social role" (Schuring et al., 2024, p. 12).

Si des recherches en contextes non francophones se sont intéressées à des enfants avant 7 ans (voir Tableau 2), ces données semblent manquer en français. Les enfants de maternelle sont-ils capables de mobiliser différentes variantes de cette manière ? Le font-ils spontanément dans leurs jeux quotidiens ? Sont-ils enclins à styliser la parole adulte par exemple, ou à adopter des styles, quels qu'ils soient, relativement éloignés de leurs usages vernaculaires ? Le corpus DyLNet est susceptible de nous éclairer sur la souplesse stylistique "ordinaire" des enfants entre 3 et 6 ans, mais les jeux de rôles n'ont pas fait partie des consignes de codage des situations

langagières, et ces moments ne sont donc pas "étiquetés". Un traitement quantitatif systématique n'est donc pas possible. C'est pourquoi nous avons opté pour des analyses qualitatives, sur la base d'une recherche par mots clés. En effet, l'exploration du corpus nous a permis de constater que les jeux de rôles étaient souvent amorcés par la formule rituelle "on disait (que)"⁶⁷, comme dans les exemples ci-dessous :

- donc en fait PRENOM **on disait** que c'était un docteur. docteur? oui ooo alors tu es harry potter docteur. (PS, 3;8)
- ça c'est mes lunettes de travail **on disait** d'accord? les lunettes avec les trous. **on disait** que c'était mes lunettes de travail. (PS, 3;9)
- **on disait** que maintenant elle était le bébé malade. (MS, 4;8)
- et là **on disait** j'allais me perdre. (MS, 4;9)
- oui là et maintenant **on disait** que ta bague il brillait. (MS, 4;9)
- on peut passer à travers les murs **on disait**. (MS, 5)
- et **on disait** qu'elle était empoisonnée. (GS, 5;3)
- moi **on disait** que j'étais le boss. (MS, 4;9)
- après **on disait** que c'était moi le docteur. (MS, 5;1)
- là **on disait** qu'on pleurait. (GS, 5;5)
- **on disait** que c'était toi le fantôme. (MS, 5;3)
- **on disait** je l'avais réparé et il donnait plus de crocodiles. (MS, 5;3)

Cet usage de l'"imparfait à fonction ludique" (Morgenstern et al., 2014) apparaît comme une convention partagée pour marquer l'*irrealis* dans ces annonces de mises en scène "pour de faux" où les modalités des jeux de rôles sont établies. Nous n'avons recherché ni l'exhaustivité des occurrences, ni une absolue rigueur dans le bornage de nos extraits. Notre démarche est exploratoire et vise à retrouver, sur la base de cette amorce, dans l'importante quantité de données de DyLNet, quelques passages pouvant correspondre à des moments de jeux de rôles ou de mises en scène spontanés. Le corpus de parole sélectionné pour cette exploration correspond à 14 903 mots produits par 26 enfants (17 filles et 9 garçons⁶⁸) dont cinq qui ont été enregistrés à deux périodes ou plus (donc équivalent 32 enfants entre 40 et 72 mois : 3PS, 24MS, 5GS). L'ensemble correspond à 38 jeux de rôles⁶⁹, et comprend 119 occurrences de

⁶⁷ Dans nos souvenirs en région parisienne, comme dans l'extrait du roman cité en début de section, la formule rituelle était plutôt au conditionnel : "on dirait (que)". Nous ne pouvons pas dire, sans recherches complémentaires, si ces imparfaits relevés dans DyLNet sont une variante moderne, iséroise, ou les deux. Ils ne sont en revanche pas restreints à l'école où a été effectué le recueil de données, d'autres exemples ayant été entendus dans d'autres établissements scolaires. Notons que les nouveaux programmes de 2024 pour le cycle 1 illustrent le recours au conditionnel (à partir de 4 ans) par l'exemple suivant "Moi, je serais un voleur et toi, tu serais un gendarme" (M.E.N.J., 2024, p. 8). Peut-être ce type d'énoncé est-il une représentation un peu datée des usages enfantins, qui produiraient aujourd'hui plutôt : "on disait tu étais un voleur et moi j'étais un gendarme" ?

⁶⁸ La répartition en fonction du diplôme le plus élevé de la mère est la suivante : 10 DIP-1, 3 DIP-2 et 13 DIP-3 (DIP-1 : jusqu'au baccalauréat, DIP-2 : bac + 2/3, DIP-3 : bac+ 4 ou plus).

⁶⁹ Précisons que ce ne sont pas les jeux de rôles en intégralité qui constituent le corpus, mais des paroles d'enfants en train de jouer. Dans le corpus DyLNet, seule la voix du porteur du micro est transcrite (Nardy et al., 2019, 2021).

"je/tu/on disais/t que/Ø⁷⁰" qui possèdent cette valeur d'explicitation des rôles et règles du jeu.

L'imparfait est produit de manière très occasionnelle par les jeunes enfants (Bassano, 2010 ; Bassano et al., 2020 ; Parisse et al., 2017b), et davantage à mesure qu'ils grandissent (Parisse et al., 2017a). Son usage serait la marque d'une nouvelle étape dans le développement cognitivo-langagier de l'enfant, par son lien avec la capacité à manipuler le langage d'évocation, l'imparfait permettant de relater des actions en cours dans le passé, de sortir de l'ici et maintenant (Parisse et al., 2018). Nous constatons qu'il est mobilisé dans ces épisodes où les enfants "se racontent des histoires". Au-delà du "on disait" d'amorce, l'imparfait est en effet également convoqué dans la foulée pour de nombreux autres verbes. Le recours à l'imparfait n'est pas une marque de surveillance ou de formalité, mais il participe d'un registre, celui de la mise en scène, comme l'illustre la sélection d'énoncés⁷¹ ci-après où l'enfant joue à faire semblant d'être un bébé :

et là **on disait** je suis devenue un bébé. et là **on disait je pouvais**. j'ai appris à marcher d'accord? **on disait c'était**. **c'était** là derrière l'arbre où il y **avait** deux trous aaa la crèche d'accord? et là **on disait j'allais** me perdre. et là **on disait** que **c'était** par là alors que **j'allais** tout droit d'accord? et tu me **voyais** pas. et je me. et **j'allais** me perdre et je **pleurais** d'accord? on joue au bébé. et **c'était** moi le bébé. oui. mais **on disait** que là **j'étais** dans ton ventre d'accord? on recommence depuis le début. d'accord? je me mets derrière toi. mais en fait **j'avais** un an je **pouvais** pas marcher tu as compris? et là je **commençais** à apprendre parce que **j'avais** deux ans. et là **j'avais** toujours **j'avais** trois ans d'accord? et que maintenant je **pouvais** marcher sans tes mains. mais je **disais** quelques mots biens mais des mots de bébés d'accord? maman. ma chambre. ma chambre. ma chambre est là. on va dire que ma chambre **était** là. non là. et là **on était** à la maison. je **voulais**. je **disais** chambre parce que je **voulais** faire dodo. et et là **j'avais** trois trois ans et demi. (MS, 4;9).

Lors de ces jeux, certains enfants mobilisent des variantes qui sortent de l'ordinaire des conversations enfantines usuelles, comme le vouvoiement, le recours à la première personne du pluriel, l'usage de termes d'adresse comme "monsieur", "madame", "les enfants", et éventuellement des "oui" et du lexique peu courant. Les extraits suivants proposent des illustrations à partir des productions de différents enfants.

Chez l'enfant suivant, endosser le rôle de "maitresse" (alternativement d'école ou de chat) induit le recours à des variantes peu courantes, comme une question avec inversion du sujet et des verbes à la première personne du pluriel. Ces productions permettent d'accéder à des manifestations de compétences socio-indexicales. Dans cet extrait, la stylisation traduit en effet

⁷⁰ Nous n'allons pas analyser spécifiquement cette question mais ce corpus montre de nombreuses alternances de présence et absence du "que" dans les complétives, phénomène déjà observé dans le *Multicultural Paris French* (MPF) par exemple (Gadet & Guerin, 2016), et qui serait sans doute intéressant à explorer, en comparaison avec d'autres langues comme l'anglais, qui pratique également cette stratégie du "qu-implicite" (Tellier & Valois, 2006).

⁷¹ Ces énoncés ne sont pas produits à la suite. Ils sont ici les uns à la suite des autres dans l'ordre de production mais ne constituent pas un seul et même tour de parole.

davantage la représentation que cet enfant se fait du parler adulte que sa réalité effective - les adultes n'utilisant pas couramment des inversions du sujet par exemple - et cette représentation est nécessairement, au moins en partie, partagée avec l'auditoire, faute de quoi la stylisation ne pourrait pas fonctionner.

toi tu es la maîtresse et moi je suis l'atsem. mais. il sont où mes enfants. on disait que aaa. on est les maîtresses. **allons** chercher du blé. par ici. là. **oui** j'en ai trouvé. tu m'aides à faire le gâteau? d'accord? et quand je mettais le gâteau à cuire tu étais un chat. **mettons** un peu de caca. ooo non mais c'est pas du caca mais c'est des croquettes. toi tu étais un chat. croquettes **où es-tu?** ça va mon chat? j'ai ramené des chips mon chat. **oui**. mais PRENOM il il fallait que tu les mettes entiers. des poireaux. encore des poireaux. **oui** c'est du trèfle. parce que toi on disait que. que tu mettais. que. que tu mettais tout ce que tu aimais bien. moi je mettais tous les fruits. tous les légumes. et toi le lait. d'accord? on voit même plus tes croquettes. **allons** chercher des croquettes. il faut aussi des carottes **voyons**. on dit que les brillants c'est les carottes d'accord? et que les cailloux c'était le lait. (MS, 4;9).

Chez l'enfant ci-dessous, le zèle à secourir un enfant en danger, ici encore en tant que "maitresse", se traduit par une certaine attention au discours, avec un registre typé DAE comportant de nombreuses explicitations :

allez c'est moi qui vous amène parce que moi je suis la maîtresse. on disait. mais on disait dans cette école ooo y avait un maître et une maîtresse. regardez ce qu'ils ont fait. c'est aaa **comment ils ont pu faire ça?** allez il faut la soulever. ooo ça m'est tombé sur le pied. allez on on la déplace encore un petit peu. ooo ooo ooo ça xxx à déplacer dis donc. qui a peur? c'est qui qui a peur c'est toi? **oui je sais je te tiens**. PRENOM. PRENOM. **on a besoin d'un petit coup de main**. ooo je vais aller voir ce qu'il se passe en bas pour PRENOM. ooo **oui je vois**. c'est coincé. j'arrive PRENOM. alors **voyons voir**. je vais voir en bas. ses jambes elles sont coincées je crois. d'accord. d'accord. arrête de me tirer les cheveux j'essaye de remonter PRENOM. **j'arrive. accroche toi bien**. j'arrive. j'arrive. j'essaye de décoincer xxx mon ami. ooo je la tiens. (MS, 4;2).

Chez l'enfant ci-après, qui s'imagine une aventure dans une cabane, le choix du lexique et le "nous" matérialisent un style qui rappelle la narration d'une histoire, une sorte de voix off de l'action en cours :

nous sommes⁷² arrivés. dans **cette fameuse cabane**. y a rien dedans. c'est. on disait que là c'était notre vieille cabane quand on était. là elle est toute vieille. cette armée de truc c'est c'est dangereux. il faut sortir de là. maintenant il faut faut éviter le feu d'artifice. **oui** c'est un piège. parce que ils vont faire le feu d'artifice. ouais. moi aussi je m'en doutais. si on lançait un caillou dedans leur feu d'artifice. il faut sortir de là. ooo nan nous **nous sommes** xxx une famille. sur le béton ça peut se casser. c'est des pierres très rares. (MS, 4;4).

Les mises en scène de type "narration", à la manière des contes, sont propices à quelques

⁷² En l'absence d'indication, les liaisons facultatives ne sont pas réalisées.

variantes plus typiques de l'écrit littéraire, au niveau du lexique, du vouvoiement, de l'utilisation de la première personne du pluriel, ou encore de l'absence de dislocations. L'enfant ci-dessous évolue dans l'univers de la Belle et la Bête, et le suivant dans celui de Blanche Neige :

- faut pas marcher là parce que c'est là où il dort. petits pas. petits pas. **on va voir où elle est sa chambre.** je sais où elle est. petits pas. petits pas. petits pas. ooo il arrive. **sa chambre est là.** et là on disait. **qu'est-ce que vous faites là? courez. vite belle.** par là belle. il a sonné. on va ouvrir. **bonjour. qu'est-ce que vous êtes? vous êtes la bête.** vite. dans le château de la bête. oui. moi je suis la sorcière maintenant. ouais. on disait qu' y en avait deux. nan toi tu étais le chasseur. ok. ooo c'est pas grave. on disait. ok. nan mais moi je suis la sorcière. mais je suis dans mon château ça veut dire. **où elles sont les petites malines?** mais je suis dans mon château. allez. viens chez moi. toi je t'ai attrapé. xxx j'étais la sorcière je me suis je me suis. on disait. on disait que j'étais une vieille mémé. tu peux me servir un bol de soupe? tiens une pomme elle est pas empoisonnée. et là on disait que tu étais mort. ok? on disait qu'il était mort. viens voir. **viens majesté.** tu vas voir il est mort. (GS, 5;3).

- moi je suis la sorcière. et toi tu es la sorcière de blanche-neige d'accord? vite. non il faut pas qu'elle nous attrape. vite. il faut pas qu'elle nous touche. ooo non elle va nous. elle va me donner une pomme pourrie je le sais. il faut la suivre mais xxx. **non la sorcière arrive.** vite. **allons dans notre château.** elle pourrait pas m'attraper. elle veut monter pour me donner **une pomme fraîche.** vite. il faut descendre il faut la. on va on va parler avec elle. on va dire à cendrillon si elle pouvait nous donner ooo. un goûter pour nous sauver. attends **je sais ce qui pourrait apparaître.** (MS, 4;1).

L'enfant suivant joue quant à lui le marchand de glaces et utilise pour cela le vouvoiement ainsi que des termes d'adresse qui marquent une distance polie avec l'adulte (monsieur/madame). En revanche, il n'y a apparemment pas d'autres variantes qui iraient dans le sens de la surveillance du discours. Par ailleurs, des commutations stylistiques (Buson, 2009 ; Rampton, 2003) sont ici visibles à travers des usages contrastés au cours d'un même jeu : le "toi dégage", par exemple, qui tranche avec les "tenez madame" et les "vous voulez une glace monsieur?" (passage en italiques ci-dessous). La non homogénéité des styles apparaît clairement dans ces tours de parole, toutes les variantes n'étant jamais congruentes.

vous voulez une glace? d'accord. alors je vais voir. **voilà. au revoir. décalez-vous. bonjour madame. vous voulez une glace?** à quoi? d'accord. tiens PRENOM. allez. allez les suivants. *toi dégage. parce que. tu as eu ta glace. d'accord. tenez je vais vous mettre xxx. tenez. madame? vous voulez une glace?* à quoi? d'accord. je vais voir. d'accord. **tenez. vous me donnez l'argent?** l'argent? ooo merci. au revoir. **vous voulez une glace?** d'accord. donc à quoi? d'accord. après de l'argent. de l'argent. ooo mais. j'ai pas mis mes billets. merci. **allez tenez. tenez votre glace. vous voulez une glace?** des glaces. **vous voulez une glace madame?** une à quoi? ooo mais toi tu es moche. je t'ai déjà vu la dernière fois. d'accord. avec de la chantilly du chocolat? d'accord. **oui allez. passez là-bas. passez là-bas. ooo voilà. allez. tenez votre glace.** ooo de l'argent. merci. **vous voulez une glace monsieur?** à quoi? d'accord de mais à quoi? d'accord au chocolat je vais voir. **tenez.** (MS, 4;8).

Suite à ces exemples de jeux de rôles spontanés, il nous semble important de distinguer la

parodie de la métaparodie, c'est-à-dire la stylisation de premier degré (ou unidirectionnelle) et celle de second degré (ou multidirectionnelle) qui comprend une intention de discréditer la voix endossée ou en tout cas à manifester une adhésion au mieux modérée à un ensemble de normes (Coupland, 2001a ; Rampton, 1999a). En cela, chez les enfants très jeunes comme ici en maternelle, on observe plutôt de la parodie "de premier degré", qui pourrait s'apparenter à une forme de proto-stylisation. Les apprentis locuteurs s'entraînent à incarner la parole des autres et s'essaient à styliser certains attributs linguistiques qu'ils commencent à repérer, sans pour autant être déjà capables de manipulation consciente des codes et des symboles. Les variantes investies sont par ailleurs peu nombreuses, et peu variées, d'autant plus si on fait abstraction de la prosodie et du lexique, ce qui rejoint les constats de E. S. Andersen (1990), de E. Clark (1978), de M. Shatz & R. Gelman (1973) ou encore de J. Auger (1997). En effet, si les enfants manifestent dès 4 ans la capacité à adapter certaines tournures à leurs interlocuteurs (par exemple selon qu'il soit un adulte ou un enfant), il faut attendre 6 à 8 ans pour que ces adaptations soient moins erratiques, moins "mêlées" et davantage conformes à un modèle adulte.

Ces analyses en termes de palette stylistique combinant des formes pas toujours cohérentes entre elles appuient la conception du style en tant que continuum plutôt que catégories discrètes, même si le continuum lui-même ne rend pas compte de manière satisfaisante de ces phénomènes de non congruence. L'axe bidirectionnel du continuum aplatit la réalité des productions, qui combinent des variantes d'indexicalités différentes.

Ce débat sur l'existence des variétés (stylistiques) est traité par E. Coseriu (1998) qui considère que la possibilité d'une continuité entre les catégories et l'absence d'isoglosses claires – le fait qu'elles ne soient pas discrètes au sens mathématique du terme – n'est en rien incompatible avec l'existence même des variétés, au contraire : constater l'existence d'un passage graduel implique

"qu'il y a des 'choses' différentes et bien identifiables entre lesquelles il y a un 'passage graduel' ou pluralité de limites, c'est-à-dire que nos unités sont parfaitement identifiables là où elles sont radicalement différentes [...] elles empiètent les unes sur les autres" (Coseriu, 1998, p. 11).

Notre objet dans les sections suivantes sera d'explorer ce qui pourrait être perçu comme "parfaitement identifiable" ou au contraire parfaitement flou chez les individus en réception, et ce qui, au-delà des frontières floues et des empiètements, peut *faire variété* et *faire style* dans les représentations. Notre démarche sera en premier lieu expérimentale, mais ne s'appuiera pas sur

des tâches de dénomination de variétés qui, comme discuté précédemment, comportent trop de biais et une certaine circularité dans les raisonnements. Notre objet est davantage la compréhension de schémas mentaux et de processus perceptifs que la catégorisation – et ses produits langagiers – elle-même.

d. Perception des styles : perspective psycholinguistique

"Les sujets parlants ont eux-mêmes une conscience assez claire de cette variété [diatopique, diastratique et diaphasique] et de cette homogénéité puisqu'ils reconnaissent souvent tels ou tels faits comme 'dialectaux' ou 'régionaux', 'populaires', 'familiers', etc." (Coseriu, 1998, p. 9).

Cette section reprend en partie des recherches menées avec A. Nardy, J.P. Chevrot, M. Abouzaid, C. Dugua, E. Charles, et D. Muller, dans le cadre d'un projet financé par le Pôle Grenoble Cognition⁷³. Plusieurs publications se concentrent sur ce phénomène que nous avons au départ nommé restauration stylistique, puis restauration sociolinguistique (RS), du fait de l'impossibilité de présupposer de la valeur spécifiquement diaphasique associée au phénomène ([7] Buson & Billiez, 2013 ; [8] Buson et al., 2018 ; [9] Buson et al., 2022 ; Buson et al., 2014, 2017). Ce phénomène a été expérimenté chez l'adulte ([8] Buson et al., 2018 ; Buson et al., 2014), et suivant un protocole spécifique adapté chez l'enfant en école élémentaire ([9] Buson et al., 2022 ; Buson et al., 2017), et en maternelle (sections pages 76 et suivantes).

i. Restauration sociolinguistique : enfants de plus de 8 ans et adultes

La RS est nommée ainsi par analogie avec le phénomène de restauration phonémique de R. M. Warren (1970) par lequel un sujet peut percevoir un phonème dans un mot même si le segment acoustique correspondant est absent. Ce phénomène indique qu'une représentation de plus haut niveau du mot - ou de l'énoncé en ce qui nous concerne - peut influencer la perception des sujets (Repp, 1991).

Le phénomène de RS a au départ observé incidemment au cours d'entretiens avec des enfants de 9 à 11 ans ([7] Buson & Billiez, 2013 ; Buson, 2009). Les enfants, lors de ces entretiens, sont invités à réagir à des enregistrements audio et, pour 70% d'entre eux, ils citent spontanément des passages de ces stimuli, en reprenant soit des termes, soit des constructions. Nous avons

⁷³ Projet issu de l'appel à projet 2013 intitulé "Perception, catégorisation et représentation du style : entre sociolinguistique et cognition sociale", porté par L. Buson et D. Muller (Laboratoire LIP) : https://t.ly/_vire.

ainsi observé que ces reprises modifiaient parfois les énoncés entendus en réintroduisant des éléments absents des enregistrements mais cohérents avec leur couleur stylistique. Ces restaurations de variantes absentes du message mais associées cognitivement au style amorcé laissaient supposer l'existence de schémas mentaux impliquant des co-occurrences, et des associations socio-indexicales entre la forme des messages et des éléments sémiotiques souvent liés aux normes (parler poliment par exemple), aux statuts sociaux des interactants, ou à leurs intentions communicatives.

Par exemple, Margaux et Yanis associent des manières de parler à des types d'interlocuteurs et introduisent un *ne* de négation absent de l'input en transformant le passage entendu "je suis momentanément absent" en "désolé je **ne** suis pas là". Seynabou introduit quant à elle, en plus de la négation double, la conjonction "car", plus rare que "parce que" et sans doute associée pour elle à une attention particulière portée à sa manière de parler (extraits repris de Buson, 2009) :

- c'est un truc de répondeur. il en a fait des différents. il y a celle où il parle à ses copains, c'est la dernière, celle où il parle à des gens du travail par exemple, c'est la première, et la deuxième je sais pas. la troisième il dit "salut les gars" et la première il dit pas des choses comme ça, il dit "**désolé je ne suis pas là**" (Margaux, 9 ans).

- c'est sur un répondeur, c'est un monsieur. à un moment il dit "lâchez-vous les gars laissez-moi des messages", c'est pas pareil parce que l'autre il dit "**bonjour je ne suis pas là** laissez-moi un message". c'est que au dernier il parle avec des copains et dans le 1er il parle à des gens, enfin des gens par exemple je sais pas, si c'est un électricien par exemple, les gens si ils ont des pannes ils vont appeler et comme il est pas là il faut qu'il leur laisse un message, donc il parlerait plutôt comme au 1er. mon papa il parle comme ça (Yanis, 9 ans).

- c'est un répondeur, c'est un monsieur qui parle, il utilise plusieurs moyens de langage, il parle à ses copains c'est le langage familier, le 1er c'était quand il dit "vous pouvez me laisser un message **car je ne suis pas là**", apposé je crois, et le dernier c'est le langage je me rappelle plus. il parle pas aux mêmes personnes, parce que il peut parler avec son patron, il peut parler avec ses copains, et il parle avec sa famille (Seynabou, 10 ans).

Ce phénomène, observé chez plusieurs enfants, nous a semblé éclairant sur les processus cognitifs en jeu dans la perception du style. Nous avons donc conçu un protocole pour l'expérimenter de manière plus systématique, via une tâche de répétition impliquant des énoncés soit stylistiquement homogènes soit présentant un élément de dissonance stylistique, au niveau phonétique, syntaxique ou discursif. Cette expérimentation a montré que le récepteur d'un énoncé sociolinguistiquement dissonant cherchait à réduire cette dissonance et produisait, au moment de la répétition, un énoncé plus homogène. Il semblerait en effet que l'impact des informations discordantes soit réduit et qu'il se produise un effet d'homogénéisation restaurant des variantes absentes de l'input mais cohérentes stylistiquement avec le reste de l'énoncé

entendu. Ce phénomène tendrait à prouver l'existence de schémas constitués en mémoire de traits sociolinguistiquement congruents.

Les expérimentations menées chez les adultes et les enfants de plus de 8 ans attestent de l'existence du phénomène de RS : les répétitions différentes restaurant la variante congruente avec le registre cible sont en effet la marque de la sélection en mémoire et de la production d'une variante présente dans le schéma mental du registre, et pourtant absente de l'énoncé entendu. Les Tableau 3 et Tableau 4 donnent quelques exemples de répétitions différentes manifestant des restaurations de l'homogénéité de l'énoncé, pour l'expérimentation menée auprès d'adultes puis pour celle menée auprès d'enfants.

Type d'énoncé	Variable cible	Énoncé entendu	Énoncé produit par l'adulte
Informel non homogène (InH)	/l/ dans "il" devant consonne	ouais il taffe tout l(e) temps c'est abusé	ouais i(l) taffe tout l(e) temps c'est abusé
	ne de négation	ouais bah avec c(et)te fille tu n'as pas franch(e)ment eu l(e) choix au final	ouais bah avec c(et)te fille t(u) Ø as pas vraiment l(e) choix au final
Formel non homogène (FnH)	liaison facultative	certes les débordements dans l'hémicycle étaient Ø inévitables	certes les débordements dans l'hémicycle étaienT inévitables
	ne de négation	c'esT un prix symbolique même si le gouvernement Ø veut pas parler de gratuité	c'esT un prix symbolique même si le gouvernement ne veut pas parler d(e) gratuité ⁷⁴

Tableau 3 : Exemples de RS chez les adultes

Type d'énoncé	Variable cible	Énoncé entendu	Énoncé produit par l'enfant
Informel non homogène (InH)	/l/ dans "il" devant consonne	il va s(e) grouiller un peu là !	i(l) va s(e) grouiller un peu là
	ne de négation	c(e)t après-m(idi) les gamins i(ls) n'ont pas récré	c(e)t après-m(idi) les gamins i(l)S ont pas récré
Formel non homogène (FnH)	liaison facultative	c'est Ø une définition un peu difficile	c'esT une définition un peu difficile
	ne de négation	vosre spectacle Ø est paS une pièce de théâtre	vosre spectacle n'est paS une pièce de théâtre

Tableau 4 : Exemples de RS chez les enfants

⁷⁴ Comme on peut le voir dans cet exemple, la restauration de la variante cible (ici le *ne* de négation) peut s'accompagner de la modification d'une autre marque (ici le schwa dans "de"). Dans les analyses, ce type de modification impactant d'autres éléments que la variable cible n'a pas été pris en compte.

Notons que ces RS ne peuvent être confondues avec des corrections conscientes systématiquement vers le style formel⁷⁵ et potentiellement dues à la situation expérimentale, puisque des analyses par paires ont montré, par exemple pour la négation, qu'un *ne* absent dans un énoncé formel non homogène (FnH) est plus souvent modifié (et donc restauré) qu'un *ne* absent dans un énoncé informel homogène (IH), et qu'un *ne* présent dans un énoncé informel non homogène (InH) est plus souvent modifié (et donc supprimé) qu'un *ne* présent dans un énoncé formel homogène (FH)⁷⁶. Ainsi, la modification de "votre spectacle \emptyset est paS une pièce de théâtre" (FnH) en "votre spectacle n'est paS une pièce de théâtre", est plus probable que celle de "nan j(e) \emptyset range pas mon bazar (IH) en "nan je ne range pas mon bazar". De même, la modification de "c(e)t après-m(idi) les gamins i(ls) n'ont pas récré" (InH) en "c(e)t après-m(idi) les gamins i(l)S \emptyset ont pas récré", est plus probable que celle de "ce document ne comporte pas d'erreurs" (FH) en "ce document \emptyset comporte pas d'erreurs".

Les Figure 1 présente les taux de RS pour les énoncés homogènes *vs* non homogènes, dans les trois échantillons testés, chez des adultes (n=58 pour éch1 et n=40 pour éch2), et chez des enfants entre 8 et 12 ans (n=199). La Figure 2 précise les taux de RS chez les enfants en comparant les énoncés formels et informels.

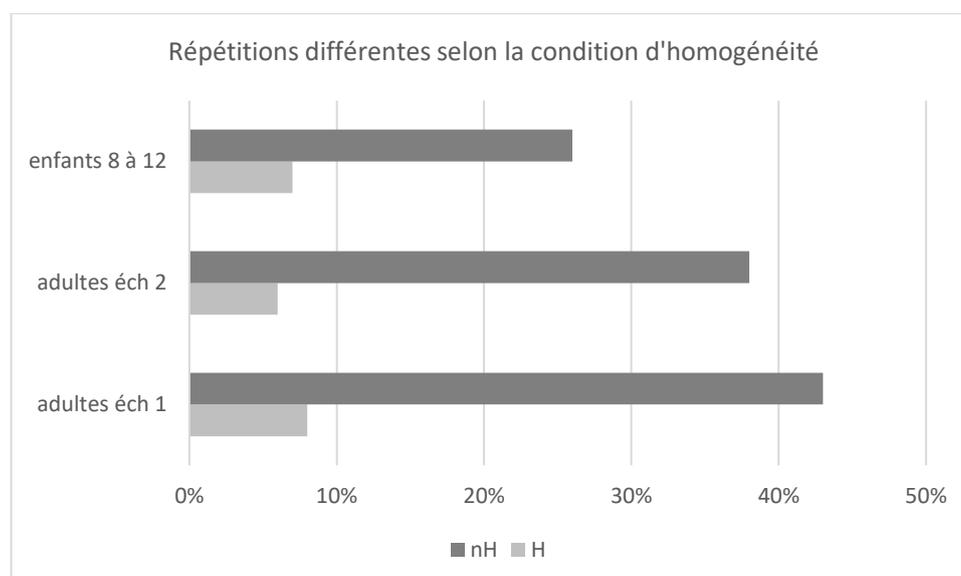


Figure 1 : Restaurations sociolinguistiques dans les trois échantillons

⁷⁵ On pourrait dire "surveillé", ou "standard", vs "familier" ou "ordinaire". La terminologie importe peu ici vu que nous ne nous attendons pas à ce que les locuteurs soient capables de le décrire : nous nous situons au niveau de compétences épilinguistiques, c'est-à-dire une "connaissance intuitive et un contrôle fonctionnel des traitements linguistiques" (Gombert, 1990, p. 233), avec une perception globale qui ne se traduirait aucunement par une capacité à verbaliser, expliciter ou formaliser les catégories et leurs composants. Voir la section page 18 et suivantes pour une discussion sur ces difficultés à nommer les variétés.

⁷⁶ Nous ne reprenons ici les tests T que pour le niveau syntaxique qui nous sert d'exemple : comparaison FnH/IH (t=22,706, p<0,0001) et InH/FH (t=11,681, p<0,0001).

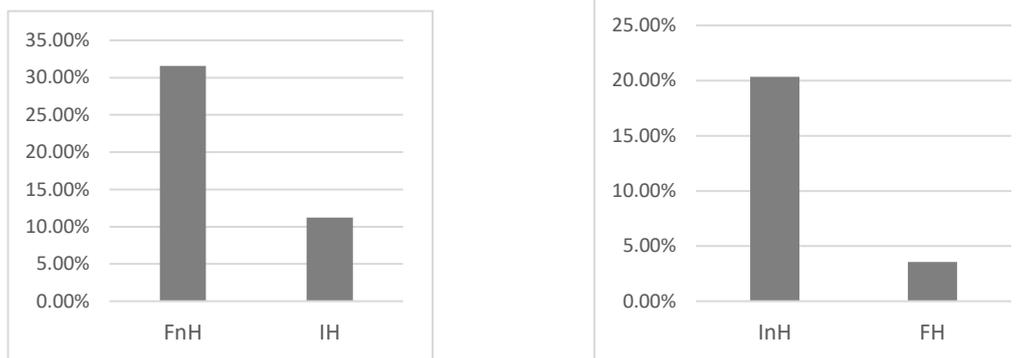


Figure 2 : Détail des analyses dans l'échantillon "enfants"

La question qui se pose toujours est de savoir si la modification intervient au moment de la perception du message (comme dans la restauration phonémique, où le phonème cible n'est pas "entendu"), ou si elle se produit au moment de la répétition, via un phénomène de "gommage" des éléments dissonants (*erasure* pour reprendre le terme de Irvine, 2001). De même, on peut se demander si la sélection des variantes du schéma mental est plutôt consciente ou inconsciente chez les sujets testés. Une tâche de jugement menée en parallèle de la tâche de répétition a apporté quelques éléments de réponse à ces deux interrogations.

Le caractère globalement formel ou informel des énoncés, qu'ils soient homogènes ou non-homogènes, a en effet été validée par une tâche de jugement soumise à 62 locuteurs natifs adultes ([8] Buson et al., 2018). Pour chaque énoncé entendu, les sujets devaient déterminer s'il avait été produit plutôt dans une situation où la locutrice enregistrée surveillait son langage ou plutôt dans une situation où elle ne surveillait pas son langage. Ils devaient également préciser leur degré de certitude sur une échelle allant de 0 (pas sûr du tout) à 4 (tout à fait sûr).

Les analyses montrent que les énoncés que nous avons conçus comme formels étaient jugés formels par 85 % des juges et les énoncés informels par 95 % d'entre eux (test t pour échantillon apparié : $t = 48,18$; $p < 0,0001$). Les taux de certitude sont globalement bons : 3,23/4 pour les énoncés formels et 3,73/4 pour les énoncés informels. Cette vérification de la catégorisation "intuitive" globale des énoncés a permis d'établir qu'ils étaient globalement catégorisés, soit en formel soit en informel, en cohérence avec la conception du test.

En analysant plus en détail les jugements des énoncés et en les mettant en regard des taux de répétitions différentes de notre expérimentation chez l'adulte, il est ressorti néanmoins un certain nombre de nuances éclairantes pour notre questionnement. Tout d'abord, sur la question de la dissonance stylistique des énoncés non homogènes, il est ressorti que, si elle n'empêchait pas la catégorisation, elle semblait malgré tout en partie perçue par les sujets, en tout cas pour les énoncés formels : les sujets ont jugé les énoncés formels homogènes comme plus formels que les formels non homogènes (90 vs 78% ; $t = 4,82$; $p < 0,0001$), la différence entre les énoncés informels homogènes et les informels non homogènes n'étant en revanche

pas significative.

Cet écart ne nous a cependant pas permis de conclure si les juges étaient capables d'identifier le lieu de la dissonance, ou si la perception de celle-ci était globale, comme par un effet de halo sur l'ensemble de l'énoncé⁷⁷. D'ailleurs, les degrés de certitude ne varient pas tous significativement entre le jugement des énoncés homogènes et celui des énoncés non homogènes : globalement, ils sont tous élevés, sauf dans le cas des énoncés formels non homogènes (ce qui implique une différence significative des degrés de certitude entre FH et FnH : $t = 5,40$; $p < 0,0001$), ce que nous avons interprété comme une plus grande saillance de certaines variantes informelles en contexte formel, et donc une possible plus grande identification/perception de leur effet stylistiquement dissonant. Il est donc ressorti de cette analyse qu'une différence était perçue entre énoncés homogènes et non homogènes, mais que la conscience et la capacité d'identification liée à cette perception globale n'était pas avérée, voire qu'elle était peu probable, en dehors de quelques variantes informelles potentiellement plus saillantes et plus facilement saisies en contexte dissonant.

Cette question peut être approfondie en essayant de savoir si le degré de perception de la dissonance entraîne davantage de restauration. Les analyses montrent que cela ne semble pas être le cas. Si l'on compare les comportements contrastés de deux variables de notre étude, le *que/dont* et deux variables phonétiques, le /l/ dans "il" devant consonne et la liaison facultative réalisée, il apparaît que le *que*, en remplacement du *dont* comme variante informelle, semble assez saillant dans les énoncés formels (59,7% de votes pour "surveille son langage", pour l'énoncé *l'écueil majeur concerne la manière qu'on enseigne l'informatique à l'école*). Parallèlement, le *dont* dans les énoncés informels semble responsable d'un jugement d'informalité légèrement moins élevé pour cet énoncé que pour tous les autres (le seul à moins de 95% pour *essaye de pas m(e) refiler l(e) matos pourri dont tu m'as parlé l'aut(re) fois*). Nous pouvons en déduire que les modifications d'énoncés observées sont, pour le pronom relatif, susceptibles d'être en partie conscientes. Il n'en ressort pas pour autant des taux de restauration plus élevés (53,4%). En revanche, pour le *que* à la place de *dont* dans un énoncé formel, le taux de non réponse est particulièrement élevé (37,9%), ce qui confirmerait la perception de la dissonance générant une sorte de "bug" cognitif entravant la répétition.

A l'inverse, la liaison facultative non réalisée semble très peu perçue dans l'énoncé formel (98,4% de votes pour "surveille son langage" pour l'énoncé *certes les débordements dans l'hémicycle étaient ∅ inévitables*). Elle fait néanmoins l'objet de 41,4% de restaurations (liaison réalisée lors de la répétition de l'énoncé où elle n'était pas produite), restaurations qui seraient donc ici

⁷⁷ Pour répondre à cette question, il faudrait une tâche d'élicitation consécutive à la tâche de jugement.

largement inconscientes. De la même manière, l'absence du /l/ dans l'énoncé formel *pour subvenir à ses besoins, bien entendu, i(l) faut d'autres sources de revenus* est très peu perçue (90% des sujets jugent l'énoncé surveillé), mais beaucoup restaurée (81% de modifications).

Il ressort de ces comparaisons que les dissonances stylistiques semblent perçues à des degrés divers selon les variables mais que les restaurations interviennent indépendamment de cette reconnaissance (précise ou globale). Le phénomène de RS ne serait pas exactement comparable à la restauration phonémique en cela qu'une part de la dissonance est perçue par les sujets, mais il ne s'agit pas pour autant de corrections conscientes ciblées dans la mesure où il n'y a pas de relation systématique entre perception de la dissonance et modification de l'énoncé.

Le repérage et la récupération, dans le message, d'éléments saillants ne semble pas nécessaire à l'activation du schéma mental : une perception globale de type *top-down* semble tout aussi apte à déclencher la RS sans réelle conscience des points précis de dissonance. Plusieurs éléments peuvent influencer sur l'activation ou non du schéma, mais nous ne pouvons pas, à ce stade, en connaître le poids : la familiarité des sujets avec les différentes variantes et leur valeur socio-indexicale, la manière dont chaque variante, ou l'énoncé globalement, fait ou non écho à une représentation chez l'individu, ou encore le degré de construction et de stabilisation du référentiel normatif du locuteur, susceptible d'être plus ou moins en phase avec celui proposé dans le protocole expérimental.

Une autre question se pose dans une perspective développementale : si la RS s'observe chez des enfants à partir de 8 ans, qu'en est-il des plus petits ? Dans une situation expérimentale similaire, des enfants de maternelle produisent-ils ces restaurations ? En d'autres termes, les schémas cognitifs associant des variantes congruentes sont-ils déjà constitués à 3 ans, 4 ans ou 5 ans, à un âge où des variations stylistiques sont déjà attestées (cf. section page 56) ?

ii. Restauration sociolinguistique en maternelle ?

Dans le cadre du projet DyLNet, nous avons conçu un protocole allégé des tâches proposées aux enfants de 8 à 12 ans, adapté à des enfants de maternelle. La première tâche que nous allons analyser est une tâche de répétition d'énoncés, correspondant au Tableau 5⁷⁸. Les enfants

⁷⁸ Les truccages orthographiques visent une utilisation simple et non équivoque pour les expérimentateurs, afin qu'ils puissent produire les énoncés en suivant exactement le modèle.

devaient répéter un item d'entraînement puis huit énoncés.

Test compétences sociolinguistiques : tâche 2 (production)

Ent	Ouh i fait froid aujourd'hui !	<i>i fait / il fait /</i> / NR
InH_LF	C'est /T/ un boulot trop cool.	<i>c'est T un / c'est ∅ un /</i> / NR
FH_ne	Ils n'ont pas fait d'erreur dans cet exercice.	<i>ils n'ont / i n'ont / ils ont / i zont /</i> / NR
FniH_LF	C'est ∅ un jeu qui n'est pas simple.	<i>c'est ∅ un / c'est T un / / NR</i> <i>qui n'est pas / qui est pas / qu'est pas /</i> / NR
InH_ne	Staprem les gosses i n'ont pas récré.	<i>i n'ont / ils n'ont / ils ont / i zont /</i> / NR
FH_LF	C'est /T/ un dessert délicieux.	<i>c'est T un / c'est ∅ un /</i> / NR
IH_ne	Nan j' range pas mon bazar.	<i>j'range / je range / je ne range ou je n'range /</i> / NR
FniH_ne	Vot RE voix ∅ est pas /Z/ assez forte.	<i>est pas / n'est pas / / NR</i> <i>pas (Z) assez / pas ∅ assez / / NR</i>
IH_LF	C'est ∅ à lui s'truc moche ?	<i>c'est ∅ à / c'est T à /</i> / NR

Tableau 5 : Tâche de répétition

Etant donné qu'il fallait limiter le nombre d'énoncés vu le jeune âge des sujets, les variables cibles ont été restreintes à la liaison facultative et au *ne* de négation qui correspondaient aux items les plus efficaces dans les tâches menées lors des précédentes expérimentations.

Les analyses ont été faites sur un échantillon de 165 enfants, répartis comme indiqué dans le Tableau 6.

	F			Total F	G			Total G	Total général
	PS	MS	GS		PS	MS	GS		
DIP-1 ⁷⁹	8	8	3	19	3	7	4	14	33
DIP-2	7	8	9	24	9	11	4	24	48
DIP-3	7	19	7	33	9	11	8	28	61
NA	3	3	6	12	3	6	2	11	23
Total général	25	38	25	88	24	35	18	77	165

Tableau 6 : Répartition de l'échantillon pour la tâche sociolinguistique

Nous présentons ici les analyses correspondant aux quatre items impliquant le *ne* de négation, cette variable faisant l'objet de plusieurs analyses au fil de ce volume, notamment sur les questions développementales (voir en particulier les sections page 97 et suivantes) :

FH : Ils n'ont pas fait d'erreur dans cet exercice. (item 2)

InH : Staprem les gosses i n'ont pas récré. (item 4)

IH : Nan j'range pas mon bazar. (item 6)

FnH : VotRE voix Ø est pas /Z/ assez forte. (item 7)

FH et IH sont homogènes, l'un dans un style plutôt formel et l'autre dans un style plus ordinaire. InH et FnH comportent une variante dissonante : la présence d'un *ne* de négation pour InH et son absence pour FnH.

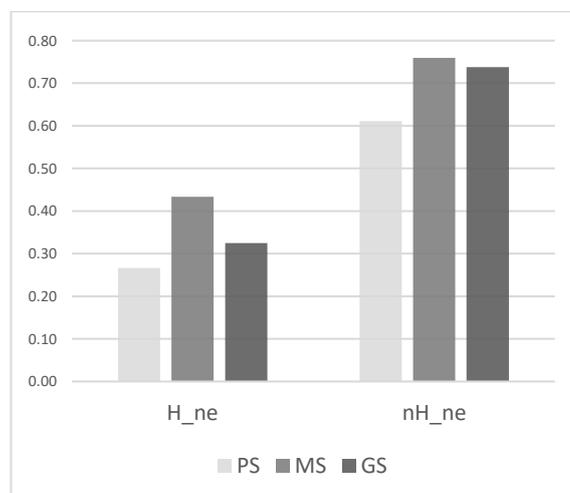


Figure 3 : Répétitions différentes selon l'homogénéité des énoncés et le niveau de classe

La comparaison entre la condition "homogène" (H) et "non homogène" (nH) montre que le phénomène de RS existe chez les enfants de maternelle de notre échantillon, comme nous l'avions observée chez les enfants plus âgés et les adultes, c'est-à-dire que les énoncés qui possèdent un *ne* ou une absence de *ne* dissonante avec le reste de l'énoncé sont plus souvent modifiés pour restaurer de l'homogénéité. En revanche, le niveau scolaire n'a pas d'effet

⁷⁹ "DIP" correspond au diplôme le plus élevé obtenu par la mère. DIP-1 : jusqu'au baccalauréat, DIP-2 : bac + 2/3, DIP-3 : bac+ 4 ou plus.

significatif sur les réponses⁸⁰, malgré les tendances que semblent indiquer la Figure 3.

Les résultats du test GLM⁸¹ et l'ANOVA sur le modèle sont présentés ci-après :

	Estimate	SE	z-value	p-value
Intercept	-1.123	0.277	-4.053	5.07e-05 ***
Niv-scol MS	0.289	0.346	0.833	0.405
Niv-scol PS	-0.197	0.571	-0.346	0.729
Homog_ne	0.820	0.330	2.482	0.013 *
Niv-scol MS:Homog_ne	-0.260	0.420	-0.620	0.535
Niv-scol PS:Homog_ne	0.009	0.670	0.013	0.989

	Df	Sum SQ	Mean Sq	F-value	p-value
Niv-scol	2	0.56	0.280	1.025	0.361
Homog	1	7.21	7.205	26.381	6.25e-07 ***
Niv-scol:Homog	2	0.09	0.046	0.168	0.845
Residuals	216	58.99	0.273		

Nous avons ensuite analysé les pourcentages de répétitions différentes du modèle⁸² pour ces quatre énoncés, en fonction du niveau de classe (Figure 4).

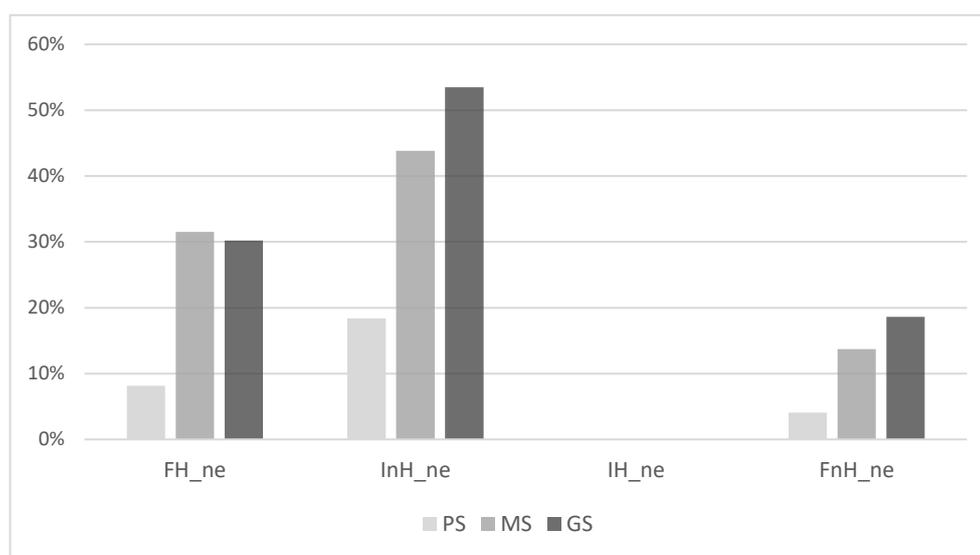


Figure 4 : Répétitions différentes en fonction de la formalité et de l'homogénéité des énoncés

Le premier constat est que l'énoncé informel homogène n'a engendré aucun ajout de *ne* (aucun enfant n'a produit *nan je ne range pas mon bazar*), conformément à l'hypothèse de répétition identique en contexte homogène : les répétitions sont soit identiques au modèle, soit des non

⁸⁰ Un test complémentaire prenant en compte l'âge des enfants confirme l'absence de significativité associée à ce critère.

⁸¹ GLM pour Global Linear Model : modèle linéaire généralisé. Ces tests statistiques ont été faits dans R par Y. Paillet (INRAE).

⁸² Précisons que "répétitions différentes" signifie modification de la variante cible, ici la présence ou l'absence du *ne*.

réponses⁸³ (voir l'analyse des non réponses ci-après). IH peut être mis en perspective avec FnH où l'ajout d'un *ne* est considéré comme une RS puisque le *ne* est cohérent avec le reste de l'énoncé. On constate 18,6% de répétitions différentes en GS aboutissant à la restauration du *ne* de négation dans ce contexte (ils ont donc produit *voire voix n'est pas...*). A titre de comparaison, les enfants de 8 à 12 ans de notre précédente étude (voir Figure 2 page 69) atteignaient 31% de RS sur FnH. Les enfants plus jeunes ont donc un taux de restauration de la variante formelle, quand le contexte l'amorce, plus faible que les enfants plus âgés ou que les adultes, mais la RS se manifeste malgré tout chez certains.

La situation est plus chaotique sur la comparaison FH / InH : il semble y avoir davantage de cas de suppression du *ne* dans l'énoncé informel non homogène (production de *staprem les gosses ils (n')ont pas récré*) que dans l'énoncé formel homogène (production de *ils (n')ont pas fait d'erreur*), conformément à l'hypothèse, mais les taux de suppression sont relativement élevés pour FH alors que l'on attendrait un maintien du *ne*. Ce phénomène peut s'interpréter comme une tendance à supprimer le *ne* non pas en fonction de la congruence avec le contexte, mais simplement parce que cette variante serait peu produite par les enfants de cet âge, quels que soient les contextes. Cette hypothèse est à mettre en lien avec les analyses page 101 et suivantes.

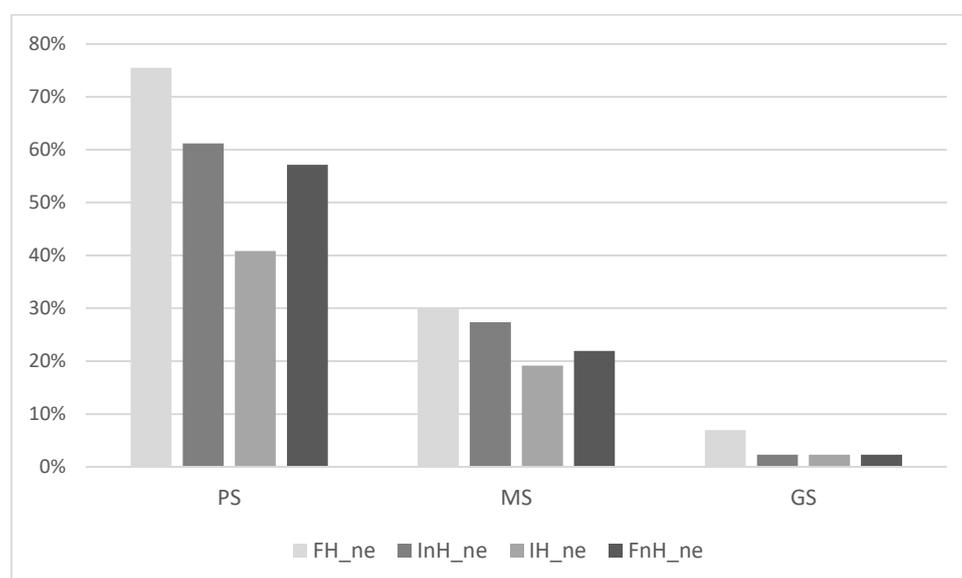


Figure 5 : Non réponses en fonction du niveau de classe

L'observation des non réponses indique des taux très élevés en PS, et beaucoup moins en GS, notamment sur FH qui semble avoir laissé les plus jeunes élèves perplexes (Figure 5). Ce type de tâche de répétition, qui nécessite un niveau langagier seuil pour reproduire les énoncés

⁸³ Sont considérées comme des non réponses les cas où l'élève n'a pas répété l'énoncé ou que sa production ne comportait pas le contexte suffisant pour estimer la répétition identique ou différente.

entendus, n'est pas adapté pour les enfants les plus jeunes et/ou qui ne parlent pas encore ou très peu, et il est davantage pertinent pour les élèves plus âgés et/ou avec un niveau suffisant en production orale.

Cette tâche en production a été complétée par une tâche d'association par pointage entre un énoncé et une situation matérialisée par une image, qui ne nécessite pas de production de langage de la part des enfants.

iii. Associer un style à un interlocuteur prototypique ?

Test socioling : tâche 1 (réception)

ordre 1 : EE-EA

Tu vois, il y a deux images sur cette feuille :
 - une avec un enfant qui parle à son copain,
 - et une avec un enfant qui parle à un monsieur qu'il ne connaît pas bien



	« le garçon dit... »	Réponse			Nb répété*
Ent	bonjour monsieur vous auriez l'heure s'il vous plaît ?	E	A	nsp	
Ent	eh Théo tu viens jouer avec moi ?	E	A	nsp	
1S	non ceci n'est pas /Z/ une voiture c'est /T/ un camion	E	A	nsp	
100	ouais elle est trop super s't' idée j'trouve	E	A	nsp	
20	eh fait trop beau staprem	E	A	nsp	
7S	peut-être seriez-vous d'accord ?	E	A	nsp	
30	ben quoi faudra acheter un cahier	E	A	nsp	
60	ah bah nan ça fait même pas mal une piqûre	E	A	nsp	
4S	comment /T/ allez-vous cE matin ?	E	A	nsp	
3S	en effet il faudra acheter /R/ un cahier	E	A	nsp	
80	ouais s'té hier son anniv	E	A	nsp	
50	bah ouais on ira d' l'aut' côté	E	A	nsp	
9S	s'il vous plaît pourriez-vous vous asseoir ?	E	A	nsp	
10S	oui jE trouve quE c'est /T/ une excellente idée	E	A	nsp	
2S	il fait vraiment très beau cEt après-midi	E	A	nsp	
40	eh tu vas comment s' matin ?	E	A	nsp	
70	ptèt' t'es d'accord toi ?	E	A	nsp	
5S	oui bien sûr nous irons dE l'autRE côté	E	A	nsp	
8S	oui son anniversaire était /T/ hier	E	A	nsp	
10	bah nan s'pas une voiture s'un camion hein	E	A	nsp	
6S	mais non une piqûre nE fait pas mal	E	A	nsp	
90	allez stoplé assis-toi	E	A	nsp	

Tableau 7 : Planche de passation pour la tâche interlocuteur adulte vs enfant

La seconde tâche proposée aux enfants dans le cadre des tests DyLNet consistait à associer des énoncés produits par l'expérimentateur à un interlocuteur adulte/inconnu ou enfant/copain, comme indiqué sur la planche du Tableau 7⁸⁴. Deux items d'entraînement et 20 énoncés ont été soumis aux élèves, qui devaient désigner l'image correspondant le mieux à la situation.

Le corpus DyLNet étant longitudinal, certains enfants ont passé les tests plusieurs fois. Dans les premières analyses descriptives suivantes, et pour maximiser la taille de l'échantillon, nous raisonnons en termes de tests et non par enfant : un enfant ayant passé le test à deux périodes différentes, par exemple en MS et en GS, est comptabilisé pour deux tests et émerge donc dans l'échantillon MS et GS. L'échantillon comprend ainsi 559 tests, 197 en PS, 210 en MS, 152 en GS.

La tâche comprenant vingt items, un score sur 20 a été calculé. Pour plus de lisibilité dans les graphiques, les scores ont été regroupés en quatre ensembles : entre 0 et 7 points, entre 8 et 10 points, entre 11 et 13 points, et entre 14 et 17 points (score maximum obtenu sur l'ensemble de l'échantillon). La Figure 6 montre la répartition des scores en fonction des niveaux de classe et des niveaux de classe en fonction des scores. Ce premier état des lieux permet de constater que les scores les plus bas correspondent davantage aux enfants de PS et que les scores les plus élevés sont davantage attribués aux enfants de GS.

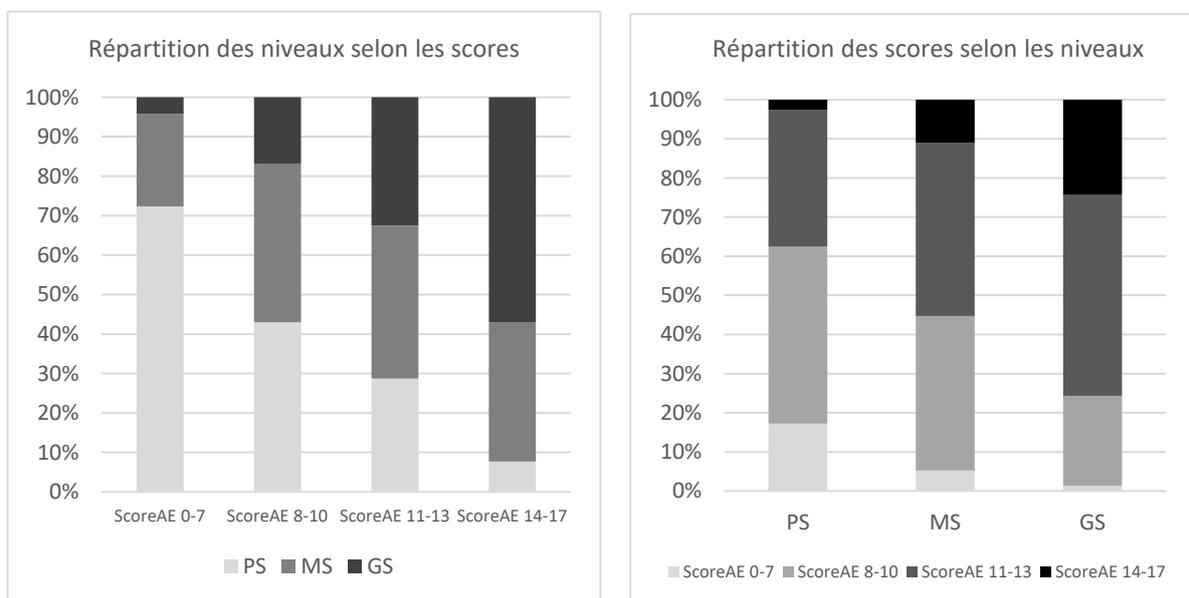


Figure 6 : Scores tâche réception DyLNet (par item)

Afin d'éviter les biais dus aux potentiels effets re-tests, les analyses qui suivent vérifient ces tendances sur le sous-échantillon de 165 enfants passant le test pour la première fois. Afin de

⁸⁴ Comme pour la tâche de répétition, les trucages orthographiques visent une appropriation simplifiée pour les expérimentateurs.

consolider les analyses, nous avons également travaillé sur les paires de réponses justes, et non sur les items pris isolément. En effet, chaque item de la liste dans un style ayant son pendant dans le style "opposé", nous pouvons regarder non pas le nombre de réponses conformes à l'attendu, mais le nombre de paires de réponses conformes⁸⁵. Ainsi, par exemple, avec la paire d'énoncés suivante, un point serait attribué si le répondant attribue la première phrase à l'interlocuteur adulte non familier ET la seconde à l'interlocuteur enfant/copain :

10S - oui jE trouve quE c'est /T/ une excellente idée⁸⁶

10O - ouais elle est trop super s't' idée j'trouve

Avec ce mode de calcul et sur le sous-échantillon de 165, les tendances sont identiques à celles repérées dans la première description des résultats, avec des moyennes de réponses justes qui semblent plus élevées en GS, et des PS qui affichent des scores très faibles⁸⁷. Nous constatons aussi que les filles semblent globalement répondre mieux que les garçons, comme l'illustre la Figure 7.

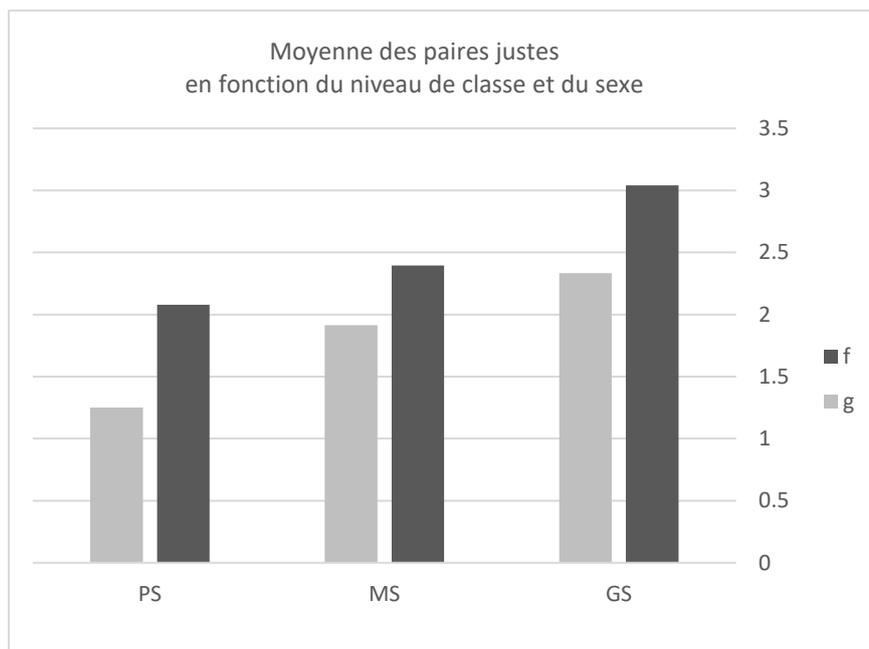


Figure 7 : Moyennes tâche réception DyLNet (paires conformes)

Les résultats du test GLM⁸⁸ de poisson, l'ANOVA sur le modèle, et le test de Tukey sont présentés ci-après. Ils montrent un effet du niveau scolaire et une influence du sexe, avec des garçons de petite section qui associent significativement moins de paires justes que les filles de

⁸⁵ Nous parlerons de réponses "conformes" ou "justes", pour simplifier, même si les réponses ne sont réellement ni justes ni fausses...

⁸⁶ Nous reprenons ici les énoncés tels qu'ils étaient notés dans le guide de passation. Afin qu'ils puissent être lus aux enfants exactement comme ils devaient être prononcés, nous avons, pour cette tâche, utilisé une modalité de transcription non experte mais la plus transparente possible pour les expérimentateurs.

⁸⁷ Le score maximum est de 10 paires justes.

⁸⁸ Ces tests statistiques ont été réalisés dans R par Y. Paillet (INRAE).

moyenne et grande section. En revanche, cet écart entre PS et plus grands n'est pas significatif chez les filles.

	Estimate	SE	z-value	p-value
Intercept	1.111	0.114	9.693	<2e-16 ***
Niv-scol MS	-0.238	0.155	-1.535	0.125
Niv-scol PS	-0.379	0.179	-2.109	0.035 *
Sexeg	-0.264	0.192	-1.376	0.169
Niv-scol MS:Sexeg	0.040	0.250	0.162	0.871
Niv-scol PS:Sexeg	-0.244	0.299	-0.818	0.414

	Df	Sum SQ	Mean Sq	F-value	p-value
Niv-scol	2	26.3	13.130	5.478	0.005 **
Sexe	1	16.9	16.915	7.057	0.008 **
Niv-scol:sexe	2	1.0	0.476	0.199	0.820
Residuals	159	381.1	2.397		

Niv-scol	Sexe	emmean	SE	.group
PS	G	0.223	0.183	a
MS	G	0.649	0.122	ab
PS	F	0.732	0.139	ab
GS	G	0.847	0.154	ab
MS	F	0.873	0.105	b
GS	F	1.112	0.115	b

De plus, l'analyse de la corrélation entre l'âge et le nombre de paires justes montre une corrélation significative mais faible (Rho de Spearman = 0,252 ; ddl = 163 ; p = 0,001).

Ces différentes analyses ne nous permettent pas de conclure catégoriquement à un effet massif de l'âge des enfants sur le développement d'une conscience socio-indexicale qui leur permettrait d'associer de manière de plus en plus proche du référentiel adulte un énoncé plus ou moins formel à une situation marquée par plus ou moins de proximité avec l'interlocuteur (adulte non familial vs pair d'âge familial). Il nous semble malgré tout que les phénomènes que nous observons vont dans le sens d'une acquisition en cours de ces associations entre un message dans un style spécifique et son contexte supposé de production.

Nous avons ensuite regardé plus spécifiquement les scores de certains items, notamment ceux qui contenaient des phrases négatives ou interrogatives, variables qui seront spécifiquement traitées dans la section acquisition (à partir de la page 93). Les énoncés sont les suivants :

- Pour la négation :

- 1S : non ceci n'est pas /Z/ une voiture c'est /T/ un camion
- 6S : mais non une piqûre nE fait pas mal
- 1O : bah nan s'pas une voiture s'un camion hein
- 6O : ah bah nan ça fait même pas mal une piqûre

- Pour les questions :

4S : comment /T/ allez-vous cE matin ?

7S : peut-être seriez-vous d'accord ?

9S⁸⁹ : s'il vous plaît pourriez-vous vous asseoir ?

4O : eh tu vas comment s' matin ?

7O : ptèt' t'es d'accord toi ?

Notre hypothèse est que, si l'énoncé est catégorisé dans les adresses aux adultes, c'est qu'il est perçu comme formel et que, s'il est catégorisé dans les adresses aux enfants, c'est qu'il est plutôt perçu comme informel, en référence à des schémas cognitifs impliquant un certain nombre de variantes associées à un style ou un autre. Précisons que la capacité à identifier un interlocuteur prototypique attesterait de l'existence de ces schémas, sans pour autant permettre de comprendre finement le processus de catégorisation : l'énoncé pourrait tout autant être catégorisé sur la base d'une impression globale (perspective synthétique, *top-down*) que sur la base de la récupération d'un ou plusieurs éléments saillants (perspective analytique, *bottom-up*). De plus, les énoncés associent plusieurs variantes congruentes, phonétiques, lexicales, syntaxiques et discursives, et il n'est pas possible d'isoler les variantes éventuellement déterminantes dans le processus.

Concernant la négation, nous faisons l'hypothèse que seule la présence du *ne* est potentiellement saillante, son absence étant la norme dans l'input reçu par les enfants (voir section page 97). Les énoncés 1S et 6S nous intéressent donc davantage que leur alternative en français ordinaire 1O et 6O. De la même manière, l'inversion du sujet est potentiellement saillante, mais pas la question par intonation qui maintient l'ordre SV (voir section page 111), ce qui nous amène à observer plus spécifiquement 4S, 7S et 9S.

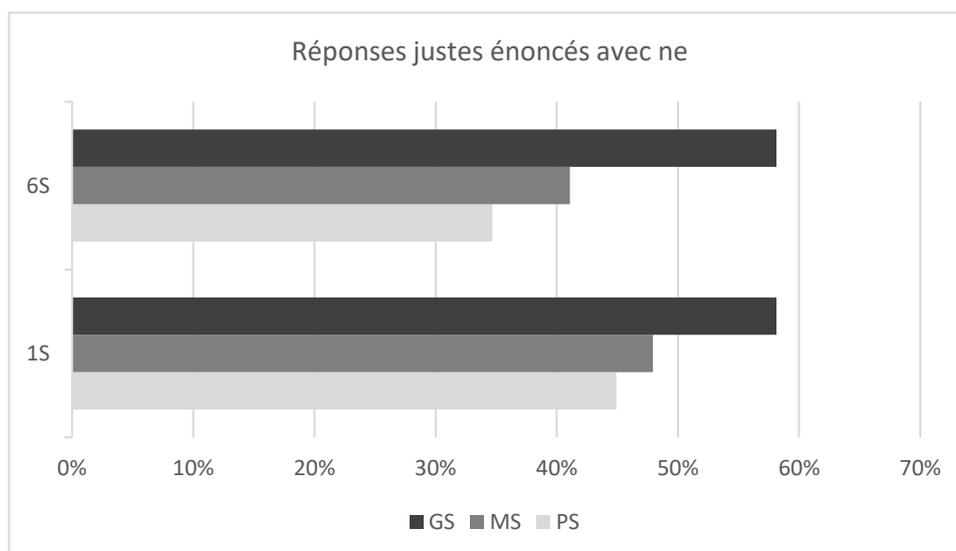


Figure 8 : Analyse des items avec ne

⁸⁹ 9O n'était pas une question : *allez stoplé assis-toi*.

La Figure 8 montre le pourcentage de réponses justes pour les items comprenant un *ne* de négation entre autres variantes formelles. A ce niveau, les réponses ne sont pas différentes du hasard et les enfants ne semblent pas avoir réussi à catégoriser ces énoncés. La valeur stylistique du *ne* de négation ne semble donc pas encore construite en maternelle, ou en tout cas le *ne* n'est pas suffisamment saillant pour mobiliser un schéma stylistique particulier (cf. page 107 et suivantes). Le test de régression logistique binomiale⁹⁰ confirme que les différences ne sont pas significatives.

Concernant les énoncés interrogatifs avec inversion du sujet, en revanche, les élèves de GS semblent les avoir associés aux adresses à l'adulte, avec des taux de réponses justes plus élevés, en tout cas pour 4S et 9S (Figure 9). Le test de régression logistique binomiale confirme que les GS donnent significativement plus de réponses justes aux items 4S et 9S, et notamment davantage que les PS.

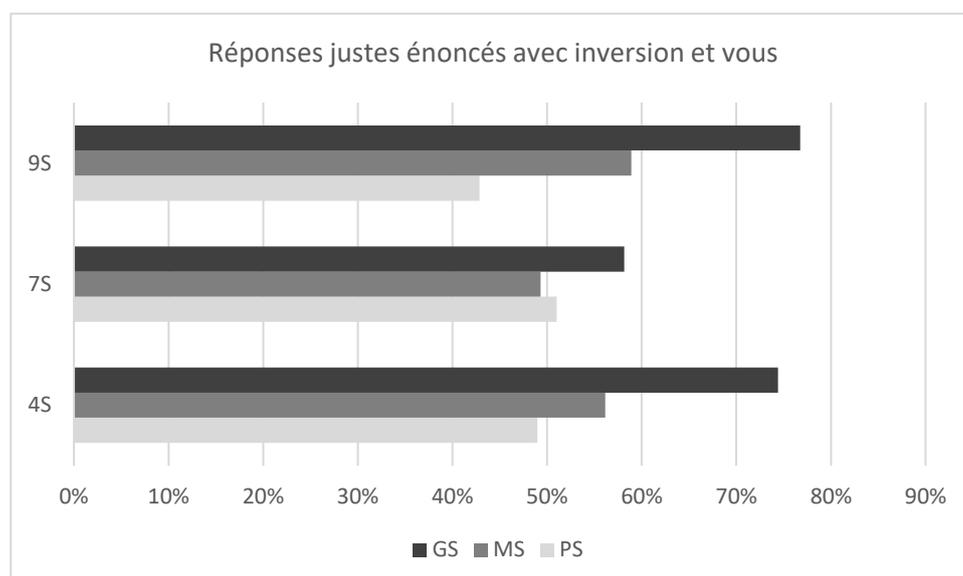


Figure 9 : Analyse des items avec inversion du sujet

Coefficients du modèle - 4S

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	Z	p
Ordonnée à l'origine	-1.068	0.350	-3.06	0.002
MS – GS	0.686	0.427	1.61	0.108
PS – GS	0.834	0.465	1.79	0.073

⁹⁰ Ces tests ont été réalisés avec Jamovi (<https://www.jamovi.org>).

Coefficients du modèle - 9S

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	Z	p
Ordonnée à l'origine	-1.194	0.361	-3.31	< .001
MS – GS	0.729	0.437	1.67	0.095
PS – GS	1.145	0.477	2.40	0.016

Il semblerait donc que ces énoncés activent une référence à une situation plus formelle. Ils sont construits en combinant une question avec une inversion du sujet et un pronom personnel à la deuxième personne du pluriel qui ne peut être interprété comme un vouvoiement que parce que la tâche requiert de pointer une image ne présentant qu'un seul interlocuteur. L'item 4S comprend également une liaison facultative. Le protocole ne permet donc pas d'isoler une éventuelle variante déterminante dans la catégorisation : le schéma formel pourrait tout autant être activé par l'inversion, par le vouvoiement, la liaison, ou une association de plusieurs variantes en co-occurrence. Il se peut également que l'exemplaire stocké en mémoire soit l'ensemble de l'expression, par exemple le "comment allez-vous" comme un tout, considérée comme une forme ritualisée (Larrivée & Guryev, 2021)⁹¹.

Ces expérimentations exploratoires en maternelle sur la catégorisation des variétés montrent des résultats encore un peu instables et des effets peu massifs, qui vont malgré tout dans le sens d'un développement en cours de schémas mentaux associant des variantes congruentes entre elles, et d'un début d'indexicalité sociale. Avant la GS, les enfants semblent néanmoins peu à même d'associer des manières de parler et des contextes d'usage, en l'absence de certains signaux forts.

Ce constat rejoint les études sur les compétences métalinguistiques et métapragmatiques peu développées chez le jeune enfant avant 6 ans (voir une revue sur cette question dans Buson, 2009), et qui plus est complexes à mettre en évidence du fait des difficultés des enfants à distinguer le fond et la forme des messages, à s'appuyer sur des éléments linguistiques plus qu'extra-linguistiques (Gombert, 1990). Pour M. Greene-Havas (2008) par exemple, la capacité à associer une manière de parler (formelle, informelle, et parler bébé) à un type d'interlocuteur n'est avérée qu'à partir de 5 ans, les enfants de 3-4 ans de son étude en étant incapables. De plus, à 5 ans, cette compétence relève davantage de l'intuition que d'une réelle prise de conscience verbalisable. Pour E. Bates (1976), les jugements de politesse ne s'élaborent pas avant 4-5 ans. Pour J. Boutet et al. (1985), les arguments métalinguistiques se développent entre

⁹¹ Voir la section page 90 et suivantes.

6 et 12 ans. Et chez J.E. Gombert (1990), les débuts d'une conscience métapragmatique se situent vers 6-7 ans mais elle ne serait réellement construite que vers 8-10 ans. Notre étude semble donc converger vers celles qui établissent un développement de la conscience socio-indexicale qui commencerait autour de 5-6 ans (Barbu et al., 2013), malgré des prémices épilinguistiques⁹² plus précoces.

e. Perception vs production : l'œuf et la poule (et l'omelette)

Si les recherches s'accordent sur une primauté chronologique de la production sur la conscience des phénomènes (J. Auger, 1997; Barbu et al., 2013; Chevrot et al., 2011; Chevrot, à paraître; Nardy et al., 2013), avec des adaptations à l'interlocuteur antérieures à leur conscience, chez l'adulte comme chez l'enfant, le lien et les modalités d'influences réciproques entre production et perception restent nébuleux (Johnson & White, 2020). Les études montrent que les enfants sont capables de produire des variantes différentes avant d'être en mesure d'en faire une évaluation, mais cette évaluation sociale se situe-t-elle au niveau de la perception, à un niveau épilinguistique, ou au-delà, dans la capacité à conscientiser voire verbaliser les valeurs socio-indexicales, à un niveau plus clairement métalinguistique ?

Dans les théories basées sur l'usage (Tomasello, 2003), la manière dont l'enfant acquiert les schémas de variation sociolinguistique dépend des modalités de stockage des variantes en association avec ses expériences sociales. Les associations énoncés/contextes sont stockées et pondérées en lien avec leur fréquence et leur saillance, et permettent d'indexer des formes linguistiques à des facteurs sociaux déterminant leur usage. Comme le défendent M. Sumner et ses collaborateurs, les informations linguistiques et sociales seraient bien stockées simultanément :

"listeners use variation in speech for all of its potential – mapping speech onto linguistic and social representations in tandem" (Sumner et al., 2014, p. 10).

Néanmoins, la saillance de telle ou telle variante ou de tel ou tel facteur, et la conception du monde social, ne sont pas équivalents chez l'enfant et chez l'adulte, ce qui induit des différences dans les exemplaires mémorisés et dans les patterns extraits de l'expérience. La construction de leurs schémas de variation est donc à la fois influencée par la structure de l'input, et par la compréhension sociale du monde qui les entoure (Johnson & White, 2020). L'influence du social et du contextuel sur le langage n'est pas une voie à sens unique et les processus de type

⁹² Nous entendons par "épilinguistique" ce qui relève d'une activité métalinguistique non consciente (Culioli, 1999).

bottom-up se combinent aux stéréotypes inévitablement associés aux styles et aux locuteurs (Johnson & White, 2020). L'appétence marquée des enfants dès leur plus jeune âge à aller vers des locuteurs qui parlent comme eux, notamment concernant les accents familiers (voir par exemple Paquette-Smith et al., 2019, 2023), est en cela un indice fort de cette perception globale de la langue de l'autre, comme proche ou différente de la sienne propre, et par la même plus ou moins attractive. Si l'homophilie linguistique des enfants peut être précoce (voir les premiers résultats à partir des données DyLNet dans Nardy et al., 2024), la conscience des préférences et la capacité à émettre des jugements positifs ou négatifs sur telle ou telle façon de parler plus ou moins différente de la sienne est plus tardive (Johnson & White, 2020 ; Kinzler & DeJesus, 2013). Reste à développer les investigations sur les conditions et le moment où émerge et se construit cette relation à double sens entre le linguistique et le social au sens large, et à expliquer les facteurs inter-individuels qui vont faire que tous les locuteurs ne s'en saisissent pas à la même hauteur.

f. Construction de la valeur socio-indexicale du style

Pour P. Eckert (2008), les locuteurs "bricolent" du sens à partir d'associations indexicales et performant et interprètent ainsi des identités à partir de différentes variantes en co-occurrence. Globalement, les recherches qui s'intéressent au style et à sa signification sociale convergent au moins sur un point : les variantes n'existent pas isolément et sont présentes en co-occurrence avec d'autres variantes, l'ensemble constituant un style (voir entre autres Auer, 2007 ; Eckert, 2008; Sharma & Rampton, 2015 ; Vaughn & Kendall, 2019) : "in conversational settings, speakers manipulate a constellation of cues simultaneously" (Vaughn & Kendall, 2019, p. 6). Les locuteurs sont en partie conscients de ces variantes en co-variation au sein des styles et sont en partie capables d'associer du sens social à ces variations (Campbell-Kibler, 2009, 2012 ; Vaughn & Kendall, 2018). De plus, la congruence des variantes influe sur leur perception et sur l'indexation sociale en modifiant les modalités de récupération - ascendantes et descendantes - de l'information en cas de stimuli incohérents stylistiquement :

"it may be that the presentation of the stylistically incongruent stimuli (randomized together with the stylistically congruent stimuli) meant that listeners could not consistently rely on the congruence between all the bottom-up information in the stimuli and thus allocated processing resources differently than had all realizations been matched to their frame" (Vaughn, 2022, p. 19).

Dans son étude à partir d'une tâche de jugement d'accent utilisant des stimuli naturels ou fabriqués (*natural vs spliced stimuli*), C. Vaughn (2022) montre ainsi que la congruence des variantes constitue un indice pour les locuteurs afin d'évaluer les énoncés et de leur associer

une signification sociale, dans une modalité *bottom-up* que l'incongruence des variantes va perturber. Les individus vont alors avoir tendance à davantage s'appuyer sur la modalité *top-down*, donc des critères et attentes plus globales. Ce constat rappelle celui de notre tâche de répétition ([8] Buson et al., 2018 ; [9] Buson et al., 2022 ; Buson, 2010 ; Buson et al., 2014), où cette perturbation se solde par une restauration de la congruence de l'énoncé. C. Vaughn et T. Kendall (2019) recourent d'ailleurs à un protocole proche de celui que nous avons utilisé dans le cadre des expérimentations sur la restauration sociolinguistique, et visent des objectifs comparables : elles proposent en effet une tâche de lecture de phrases, toutes comprenant la variable *-ing/-in*. Les quatre femmes testées sont invitées à produire l'une ou l'autre variante et les chercheuses évaluent ensuite sur la base d'analyses acoustiques dans quelle mesure la production de la variante *-in* induit d'autres productions de variantes congruentes en termes de signification sociale. Elles cherchent ainsi à savoir s'il existe des liens cognitifs entre ces variantes qui partagent une même indexicalité. Leurs résultats sont en accord avec ceux que nous obtenons avec la tâche de répétition, dans la mesure où la consigne de production de la variante *-in* active d'autres variantes cohérentes, associées à un parler du sud, sens social qui est d'ailleurs parfois évoqué lors des entretiens avec les personnes testées.

Les autrices interprètent ces co-variations en production comme des preuves des liens cognitifs entre variantes connectées par leurs indexicalités sociales. Elles réfèrent, comme nous l'avons fait également à la suite de H. Tyne (2005), aux interactions entre processus *top-down* et *bottom-up*, en indiquant que les changements stylistiques peuvent venir de manière descendante par des choix conscients de variantes permettant de véhiculer un sens social, ou de manière ascendante avec une variante saillante susceptible d'amorcer un ensemble de variantes stylistiquement congruentes. Leur explication est proche de celle de notre schéma de restauration sociolinguistique ([7] Buson & Billiez, 2013 ; [9] Buson et al., 2022 ; Buson et al., 2014) :

"repeatedly encountering a variant with a particularly salient social meaning may activate in the mind other variants with similar social meanings such that those variants are more accessible for use in production. Of course, we do not claim that all stylistic practice works this way, since adopting coherent, identifiable, or enregistered styles is only one of many types of stylistic practice a speaker can enact (Eckert, 2008)" (Vaughn & Kendall, 2019, p. 28).

C. Vaughn et K. Becker (2022), se sont aussi penchées sur le développement de l'indexicalité chez l'enfant à partir de 4 ans, grâce à un protocole de *matched-guise* impliquant des sujets entre 4 et 18 ans. Les six variables retenues sont de différentes natures, avec entre autres (ING), mais aussi l'usage de certains intensifieurs, et elles sont déclinées en variantes marquées (ex : *-in*) vs non marquées (ex : *-ing*) intégrées à des phrases enregistrées et soumises à 586 participants. Le focus de l'étude concerne la dimension du statut du locuteur comme critère évaluatif de

différenciation (via la question *pensez-vous que cette personne serait un bon enseignant ?*) et leur référence de comparaison correspond à un groupe d'adultes de 19 ans et plus. Les autrices observent qu'il faut attendre 13 ans pour que les sujets évaluent les items d'une manière proche de celle des adultes, les groupes d'enfants plus jeunes différant des adultes de manière significative pour plusieurs variables⁹³.

Il est essentiel de prendre conscience que les enfants n'ont pas forcément le même paysage socio-sémiotique que les adultes. Ils n'en sont cependant en aucun cas une version appauvrie, ce qu'une approche inductive et émiqque à partir des réponses des sujets permet de faire émerger ([1] Buson, 2009 ; [7] Buson & Billiez, 2013 ; Buson, 2009 ; Vaughn & Becker, 2024). C. Vaughn et K. Becker (2024) ont mené une étude auprès de 94 enfants entre 5 et 12 ans qui s'appuie sur de brèves interactions avec un chercheur et qui incluent des réactions à de courts stimuli audio. Plusieurs catégories évoquées par les enfants ont émergé de leur étude, reprises dans le Tableau 8 ci-après.

Codes, criteria for coding, and examples.

Code	Description	Example comments
Affect	The participant made reference to an underlying experience of feeling, emotion, or mood of the speaker, or something about the speaker's transient state. ²	<i>They're very tired</i> <i>They sound sad and lonely</i> <i>Yeah I like them they sound cheerful</i>
Category	The participant compared the speaker with a specific person, type, or category, or placed them within a category, including macro-social categories.	<i>I like the way they talk because it's a girl</i> <i>Sounds young, almost a teen</i> <i>Yeah. They could be a mom or something</i>
Content	The participant made an explicit reference to the denotational meaning of the sentence, including explicitly using content as a rationale for a comparison, description, or evaluation.	<i>I like them because they wash their dishes</i> <i>No because if you swim fast without looking it's dangerous</i> <i>I like her because she lets her kids play all day</i>
Egocentric	The participant put themselves into the answer, relating a description, categorization, or evaluation to their personal experience.	<i>I like them because I like to swim too</i> <i>She sounds like my teacher</i> <i>I don't want to be their friend</i>
Evaluation (or description)	The participant provided a general description or evaluation of the speech or speaker.	<i>Yes I like them, they seem kind</i> <i>Seems boring</i> <i>No, their voice sounds weird</i>
No Code	The participant declined to answer, or gave a simple response to the question without elaboration or a rationale for their opinion.	<i>I don't know</i> <i>Yes. I don't know why</i> <i>I like them</i>
Public	The participant demonstrated use of social knowledge beyond their own personal, local experience.	<i>They talk properly</i> <i>I like them because swimming is a sport and so they are athletic</i> <i>Dopey, lazy</i>

Tableau 8 : Tableau repris de C. Vaughn et K. Becker (2024, p. 21)

Ces recherches rappellent et confirment celles que nous avons menées auprès d'enfants âgés de 5 à 11 ans avec deux études, l'une impliquant 129 enfants entre 5 et 9 ans et l'autre 196 enfants entre 9 et 11 ans (voir détails dans [1] Buson, 2009 ; [7] Buson & Billiez, 2013 ; Buson, 2008, 2009, 2010). Nous avons analysé les critères utilisés spontanément en réaction à des documents audio déclencheurs stylistiquement contrastés. Les catégories *no-code* et *content*

⁹³ Les résultats ne vont pas tous dans le même sens en fonction des variables et des groupes d'âge. Voir C. Vaughn et K. Becker (2022) pour les détails.

correspondent dans notre typologie à l'absence de commentaire métalinguistique. Dans nos données, cette catégorie correspond à 55% des réponses à 5-9 ans et 25% des réponses à 9-11 ans. C. Vaughn et K. Becker (2024) observent des taux sensiblement plus élevés chez les plus jeunes, ce qui peut être dû à des modalités différentes de codage, mais la tendance est la même avec une diminution continue de ce type de réponses, passant de 78% à 25% entre 5 et 12 ans (soit 67% à 14% de *no-code*, et une proportion stable de *content* entre 11% et 14%). De même, leurs catégories *affect* et *public*, voire, en partie, *evaluation*, recourent largement ce que nous avons regroupé dans *interaction*, à savoir des commentaires qui manifestent l'existence d'une indexicalité entre les formes et leur signification en contexte, y compris les intentions du locuteur et les effets possibles sur l'interlocuteur. Dans notre échantillon, ce type de réponses passait de 3,5% à 14,3% entre 5 et 7 ans, puis à 47,8% à 9 ans, donc avec une nette accélération entre 7 et 8 ans, jusqu'à 60% chez les 9-11 ans. Chez C. Vaughn et K. Becker (2024), ces taux passent de 29% à 65% entre 5 et 12 ans. Ce taux de 29% à 5-6 ans, élevé par rapport à nos données, est essentiellement dû dans leur étude à la catégorie *evaluation*, qui ne recoupe qu'en partie notre catégorie *interaction*. Sans ce type de réponses, leur taux à 5-6 ans descend à 7%, pour passer à 19% à 7-8 ans.

Malgré des catégories et des codages sensiblement différents, les grandes tendances dans l'évolution des réponses sont donc largement comparables entre nos deux études, avec des associations socio-indexicales qui s'affinent et se diversifient à mesure que les enfants grandissent, et une capacité exponentielle à formuler des commentaires métalinguistiques et métastylistiques, due notamment à la fréquentation scolaire et à l'entrée dans la lecture/écriture. Ces recherches mettent en lumière une période critique particulièrement intéressante avant l'adolescence, où se construisent progressivement les indexicalités sociolinguistiques. En l'occurrence, il semble que cette construction socio-indexicale soit amorcée mais encore embryonnaire à 5 ans, et qu'elle s'accélère après 7 ans, avec une représentation majoritaire de cette compétence métalinguistique à partir de 9-10 ans. Ces associations entre variations et paysage social sont riches et sont influencées par les modalités de socialisation langagière des individus et des groupes, par exemple par la mixité sociale des interactions du quotidien ([1] Buson, 2009 ; [4] Buson, 2017). Les enfants fournissent en cela des éléments précieux pour la compréhension des représentations et processus socio-cognitifs chez l'adulte :

"children construct and partition their social worlds from their local, contextual experience. We were able to describe these local, dialogic meanings through an emic approach to our data, a crucial tool that can be utilized more often in adult studies. In sum, children should be considered as important to sociolinguistic theories of semiosis as they are to theories of sociolinguistic patterning. As their social worlds expand, children's comments allow us to observe the scaffolding process used to build out the social-semiotic landscape" (Vaughn & Becker, 2024, p. 29).

Ces recherches récentes viennent en renfort de nos résultats et mettent en évidence à la fois la spécificité et la richesse des réseaux d'associations entre le social et le linguistique chez les enfants d'âge scolaire. Nos études portant sur la maternelle montrent des compétences en cours d'élaboration, encore flottantes, mais les analyses des jeux de rôles spontanés laissent entrevoir que les enfants sont naturellement extrêmement actifs dans la construction de leurs compétences socio-pragmatiques. Ces compétences comme les moyens de leur émergence constituent un terreau fertile pour les apprentissages langagiers scolaires, si tant est que l'on se focalise moins sur l'imposition d'une norme que sur le développement de la communication et d'une réflexion métalinguistique. Ces questions seront discutées dans la section page 142.

Dès les premiers stades du développement de l'enfant, la variation est étroitement liée à la façon dont les apprentis locuteurs construisent leur représentation du monde social, et inversement, ce qui fait de la variation sociolinguistique le noyau central des problématiques développementales. Loin de n'être que du bruit ou un supplément d'âme dans la compréhension des processus d'acquisition précoce, la variation en constitue sans doute l'essence même.

4. Le style dans l'acquisition : loin du bruit

a. La variation au cœur du processus développemental

Si la variation a au départ été au pire ignorée ou perçue comme du bruit, ou au mieux comme une donnée compliquant l'acquisition du langage, elle est aujourd'hui reconnue comme un incontournable de la construction de connaissances sur le développement langagier (Johnson & White, 2020). Au lieu d'être uniquement considérée comme un facteur de complication de la tâche de l'enfant apprenant une ou des langues, la variation questionne et informe les chercheurs et chercheuses sur les processus à l'œuvre dans l'acquisition. Ainsi, un enfant qui reçoit de son environnement un input variable, à la fois la présence et l'absence du *ne* de négation par exemple, devra se construire une représentation de cette diversité d'usages, jusqu'à être capable de produire lui-même ces variantes dans des contextes appropriés, "par une sorte de 'bricolage'⁹⁴ personnel dont le sens social est [...] à construire" (Gadet, 2020, p. 32).

Plusieurs points liés au développement langagier ont été évoqués dans les sections précédentes, notamment l'émergence de schémas dans le traitement de la variation et ses manifestations précoces dans les productions. Une des questions en suspens concerne les modalités d'association des variantes aux contextes d'usage et aux significations sociales. Une autre porte sur la séquentialité de l'acquisition : une variante puis une autre, toutes les variantes en même temps, certaines puis d'autres, et en fonction de quelles influences ? Se poser ces questions constitue l'unique voie pour comprendre les processus à l'œuvre dans le développement langagier car, comme le rappellent E.K. Johnson & K.S. White, l'exposition précoce à de multiples variétés influence fortement les processus d'acquisition et, de ce fait, l'étude de ces processus ne peut faire l'économie de la variation et des contextes sociaux : "acquisition cannot be studied divorced from social context" (Johnson & White, 2020, p. 3). Cette précaution nous rappelle d'ailleurs qu'il faut considérer avec prudence les transferts d'une langue à une autre, notamment de l'anglais au français, le rapport aux normes étant suffisamment différent pour potentiellement induire des patrons développementaux partiellement distincts.

Une première vague dans la prise en compte de la variation dans l'acquisition a consisté en une vision étagée séquentielle, dans la lignée des premiers travaux de W. Labov (1964). Dans cette perspective, l'enfant commencerait par acquérir les formes issues de l'input parental, avant de diversifier ses usages. Cette première vague a été recouverte par une seconde où l'acquisition

⁹⁴ F. Gadet emprunte la notion de "bricolage" à C. Lévi-Strauss (1962). Ce terme est également repris par D. Hebdige (1984) et P. Eckert (voir par exemple Eckert, 2012 et 2018).

des variantes se ferait en parallèle et non en consécutif, à la suite d'études démontrant des habiletés précoces à produire différentes variantes, parfois dès deux ou trois ans (Miller, 2013a ; Nardy et al., 2013, 2015 ; Patterson, 1992 ; Roberts, 1994, 1997 ; Smith et al., 2007, 2013). Reste que le recours précoce à des variantes multiples ne se fait pas nécessairement à la manière des adultes et que cet apprentissage de la correspondance entre variantes et contextes d'usages (loin d'être univoque, qui plus est) peut prendre du temps et se fait sur une période longue. Les jeunes enfants apprennent à associer des formes à la fois à d'autres éléments linguistiques et à des faits sociaux, la familiarisation avec les seconds étant probablement plus tardive qu'avec les premiers (Chevrot, à paraître ; Johnson & White, 2020).

L'input en général et le DAE en particulier jouent un rôle déterminant dans l'acquisition de la variation. Plus une variante est disponible et fréquente dans l'environnement langagier de l'enfant, plus elle a de chances d'être acquise rapidement (voir par exemple Jisa & Richaud, 1994 ; Kern & Chenu, 2010). Ainsi, certaines variantes informelles sont acquises précocement, surtout lorsqu'elles échappent à la conscience normative des adultes. En effet, les adultes tendent à produire des variantes plus standard quand ils s'adressent à leurs enfants (Foulkes et al., 2005 ; Roberts, 1994), mais pas systématiquement, certaines variantes informelles échappant à leur vigilance quand ils ne sont pas conscients de leur valeur sociale (Johnson & White, 2020 ; Smith et al., 2007). De plus, le DAE ne représente pas une entité stable et constante. Certaines variantes informelles sont inhibées à des degrés divers en fonction du contexte, et ces usages différenciés dans l'input parental trouvent parfois un écho dans les productions enfantines qui vont suivre le pattern parental. C'est par exemple ce qu'observent K. Miller et R.A. Cardenas (2020) pour des enfants de 5-7 ans avec une variante phonétique, la rétention de la "coda /s/" en espagnol dominicain (voir aussi Miller, 2013a). De même, la fréquence de certaines formes dans certaines classes sociales influence la production et le jugement de ces formes chez les jeunes locuteurs (voir par exemple Barbu et al., 2013 ; Chevrot et al., 2000, 2011 pour des études sur des variables phonétiques en français).

Néanmoins, cette association entre fréquence dans l'input et production chez l'enfant n'est pas systématique et cette simplification reste réductrice. D'autres facteurs que la fréquence dans le discours parental entrent en jeu, pour rendre des variantes plus disponibles, comme par exemple des indices de valorisation et de mise en exergue de telle ou telle variante, parfois plus rares mais aussi plus saillantes (utilisation dans des situations plus formelles, valorisation et emphase sur certaines productions, etc.), ou leur fréquence dans d'autres environnements que la famille, comme l'école par exemple ([7] Buson & Billiez, 2013 ; Ghimenton, 2008 ; Kerswill & Williams, 2002 ; Nardy et al., 2015).

En effet, après avoir appris à parler comme leurs parents, les enfants apprennent les manières

de parler de leur communauté linguistique au sens large, ou d'autres communautés dans lesquelles ils sont amenés à s'intégrer (Kerswill & Williams, 2000 ; Tagliamonte & Molfenter, 2007). C'est ainsi que l'impact des pairs et de l'école est susceptible de s'accroître au fil des années, modulo des effets de désirabilité des locuteurs modèles, de dominance/minoration des variétés auxquelles ils sont exposés, de fréquence et de nombre de locuteurs associés à telle ou telle variété, ou encore du fait d'écarts inter-individuels guidés par des facteurs internes ou externes, comme des habiletés perceptives plus ou moins aiguisées ou la prégnance plus ou moins forte de stéréotypes dans son environnement (Johnson & White, 2020).

Les enfants seraient très tôt capables d'associer des éléments linguistiques ou paralinguistiques à des objets du monde, comme des voix à des individus, ce qui indique des compétences indexicales précoces (Chevrot, à paraître ; Foulkes & Hay, 2015). Néanmoins, l'acquisition de la capacité à faire des associations socio-indexicales plus complexes nécessite des compétences que les tout-petits n'ont pas encore. La compréhension des facteurs sociolinguistiques influençant la variation n'est pas immédiate pour les enfants, d'autant qu'ils ont affaire, au début de leur socialisation langagière, à un éventail de locuteurs et de situations relativement restreint (Johnson & White, 2020). Si les adultes peuvent avoir une représentation plus ou moins précise des spécificités régionales ou sociales de certaines variétés, il est peu probable que les jeunes enfants aient déjà construit ce type de catégorisation ; ils ne peuvent donc pas associer facilement les formes linguistiques à des catégories sociales encore floues ou absentes (Chevrot, à paraître ; Foulkes & Docherty, 2006) :

"The difficulty that has to be overcome [...] is to find a way of determining how children shift from stylistic skills based on their experiences of family interactions to a general stylistic capacity based on collective norms, values, and social categories [...] children have a rather abstract understanding of society at an early age, which is a prerequisite for associating linguistic forms with social categories" (Chevrot, à paraître, p. 15).

D'ailleurs, comme nous l'avons vu précédemment (cf. page 76), même la catégorie adulte/enfant est encore peu opérante avant 5 ans. Aussi, interpréter le contexte d'usage de telle ou telle variante prendra du temps : par exemple, telle variante formelle est certes davantage utilisée par l'enseignant, mais elle aussi davantage associée au contexte scolaire, et aux lectures. Il est donc délicat de distinguer l'impact du locuteur de celui de la situation, de celui du canal, et d'indexer un usage à un sens social spécifique. La spécification des facteurs intra- et inter-locuteurs ne va pas de soi et constitue à l'évidence un apprentissage complexe nécessitant une exposition dense à la variation et un processus cognitif de catégorisation à la fois sociale et linguistique :

"it will take longer to build up categories that are less frequent or more distributed across multiple contexts" (Johnson & White, 2020, p. 8).

Par ailleurs, si de nombreuses études sur l'acquisition de la variation se sont intéressées au plan phonique, elles sont beaucoup plus rares à se focaliser sur le niveau syntaxique.

b. Acquisition de la variation syntaxique

Les recherches sur l'acquisition précoce et plus tardive des compétences morphosyntaxiques ont permis de construire des connaissances solides dans ce domaine (Bassano et al., 2020 ; Canut, 2009, 2013 ; Canut et al., 2010 ; Canut & Vertalier, 2014 ; Clark, 1998 ; da Silva-Genest, Masson, et al., 2023 ; Kail, 2000 ; Morgenstern & Parisse, 2017 ; Parisse & Le Normand, 2000). Comprendre les processus à l'œuvre dans l'acquisition de la syntaxe en intégrant la dimension variationnelle constitue en revanche une préoccupation relativement récente (Adger & Smith, 2005 ; Callen & Miller, 2022 ; Green, 2007 ; Shin, 2016 ; Shin & Miller, 2022 ; Smith et al., 2007 ; Smith & Durham, 2019). Nos recherches nous ont amenée à nous intéresser tout particulièrement à cette dimension, que nous allons maintenant spécifiquement explorer.

En syntaxe comme dans d'autres lieux linguistiques, il existe des règles invariables et des règles variables. Ainsi par exemple, pour produire un énoncé négatif, on peut omettre le mot 1 comme dans la langue de tous les jours (*j'ose pas lui parler*), éventuellement omettre le mot 2, dans un style plus littéraire (*je n'ose lui parler*), omettre très rarement les mots 1 et 2, dans un style plus familier (*t'inquiète*), mais on ne peut par exemple pas inverser les mots 1 et 2 (**je pas ose ne lui parler*). Certaines règles morphosyntaxiques variables sont davantage associées à des facteurs géographiques (comme certaines conjugaisons au passé surcomposé : *je l'ai eu fait*, ou le *y* francoprovençal⁹⁵ : *j'y range dans mon cartable*), sont parfois attribuées à des locuteurs de milieux populaires (comme pour certaines relatives : *celle que je suis avec*) (Gadet, 1992, 2002, 2003b) ou encore à certains usages spécifiques du français parlé (Blanche-Benveniste, 2023). Certaines variations morphosyntaxiques peuvent être attribuées au style, souvent en intersection avec le chenal, avec des variantes plus fréquentes dans les écrits littéraires et dans les prises de parole formelles, et des variantes plus fréquentes à l'oral ordinaire dans des situations d'interactions sans pression institutionnelle. Notons que, globalement, même si elles sont souvent associées, la syntaxe offre un meilleur terrain que la morphologie pour l'étude de la variation, la seconde étant trop "organisée" et "codifiée" pour être "vraiment disponible à la variation" (Gadet, 2020, p. 7).

Comme le rappelle récemment F. Gadet (2020), la question de la variation en syntaxe est encore assez peu étudiée, même si les recherches sur la syntaxe de l'oral offrent des éclairages

⁹⁵ Voir N. Martin et al. (2010) pour une recherche portant sur cette variable dans une perspective stylistique.

importants dans ce domaine. La syntaxe pose des problèmes spécifiques qui rendent délicat le transfert des théories sociolinguistiques associées au phonique : la nécessaire intégration des dimensions sémantiques et pragmatiques est néanmoins à la fois une difficulté et une richesse pour la réflexion sociolinguistique (Romaine, 1981, 1984).

Selon F. Gadet, la syntaxe est un

"niveau décisif pour au moins trois raisons : 1) la syntaxe est au cœur de la langue, entre du son et du sens ; 2) c'est le niveau le moins étudié pour la variation ; 3) l'invariant y est objet de débat, entre sémantique et pragmatique" (Gadet, 2017d, p. 79).

S. Poplack (2018) rappelle une ancienne controverse à propos de l'existence même d'une variation syntaxique (Labov, 1978 ; Lavandera, 1978 ; Romaine, 1981). Ce lieu de variation ne s'accorderait pas avec la définition traditionnelle de la variation qui suppose une symétrie forme/fonction. Si toute variation autre que phonétique véhicule du sens et que les variantes ne sont pas sémantiquement équivalentes et interchangeables, alors on ne pourrait pas parler de variation. Cependant, dans une acception plus large de la variation, et à l'épreuve des données dans de nombreuses langues, la variation syntaxique s'est avérée un champ de recherche productif, notamment en acquisition (voir notamment Shin & Miller, 2022 pour une revue de plusieurs études).

Dans le domaine de l'acquisition en effet, la variation syntaxique est un champ de recherche en plein essor. Dans la perspective chomskienne, l'ordre d'acquisition des faits grammaticaux reflète leur position dans le système adulte, avec les traits les plus importants acquis avant les plus périphériques (voir De Vogelaer et al., 2017 pour une synthèse). Pourtant, plusieurs études montrent que les enfants manifestent précocement des capacités variationnelles et que le timing de l'acquisition de ces variations dépend fortement de la fréquence et de la saillance des variables dans l'input (par exemple Callen & Miller, 2022 ; Shin & Miller, 2022 ; Smith et al., 2013 ; Smith & Durham, 2019).

W. Labov (1964) a proposé six stades d'acquisition allant de la petite enfance à l'âge adulte, en situant l'acquisition du vernaculaire entre 5 et 12 ans, puis une élaboration progressive de la conscience et de la compétence stylistique à partir de l'adolescence. Ce modèle a évolué⁹⁶ avec le constat de compétences variationnelles parfois très précoces chez les enfants, et différentes recherches peuvent attester de différents scénarios, ceux de l'acquisition consécutive ou simultanée, en fonction des langues ou des variables (Chambers, 2003 ; Roberts, 1994 ;

⁹⁶ W. Labov a lui-même nuancé son propre modèle en reconnaissant des adaptations stylistiques plus précoces : "In the Lower East Side of New-York, it was found that speakers did not develop the full range of sociolinguistic competence until late adolescence, depending on social class, though some signs of it appeared at a much younger age" (Labov, 2001, p. 418).

Smith et al., 2007).

N. Shin & K. Miller (2022) proposent quant à elles une trajectoire développementale en quatre étapes de l'acquisition de la variation syntaxique. Pour ces chercheuses, l'usage des variantes est d'abord séquentiel, puis mutuellement exclusif (variante A dans un type de contexte grammatical et variante B dans un autre), puis les variantes co-existent dans un sous-ensemble de contextes limité, et enfin, plus tard dans le développement, l'usage devient cohérent avec les patterns adultes. Ainsi, les enfants ne produiraient au départ qu'une forme, puis une autre, avant de finalement produire les deux. Elles réfèrent par exemple à l'étude de K. Miller (2013b) où les enfants pouvaient d'abord produire "don't" à la 3^{ème} personne du singulier, puis "doesn't", avant de varier entre les deux formes. K. Miller (2015) décrit également le cas de Sarah, 4 ans, qui produit à la fois la variante *isn't* et la variante *ain't*, mais dans des contextes linguistiques différents, la première dans les interrogatives (*questions tag* essentiellement), et la seconde dans les déclaratives. Des résultats similaires s'observent par exemple avec le -s de la 3^{ème} personne chez des enfants en *African American English* (Newkirk-Turner & Green, 2016). N. Shin & K. Miller (2022) font de plus l'hypothèse que lorsque la variation suppose soit la production soit l'omission d'une forme, les enfants vont d'abord commencer par la variante consistant en une omission⁹⁷.

A l'étape 2 de la trajectoire développementale proposée par les deux autrices, il y a la phase d'utilisation de deux variantes, mais dans des contextes linguistiques mutuellement exclusifs, avec notamment un usage d'une des deux variantes restreint à certains éléments lexicaux spécifiques, dans une logique concordante avec les théories de M. Tomasello (2003). Enfin, aux étapes 3 et 4 du modèle, la prégnance de la variation dans l'input est un facteur central de l'émergence des variantes dans différents contextes, et de l'extension de l'usage de ces variantes à de nouveaux contextes. Ainsi, certains contextes à haute intensité variationnelle serviront de modèle pour les productions des enfants à cette étape. N. Shin (2016) précise que ce phénomène est en interaction avec la fréquence de certains éléments linguistiques : dans son corpus, certains temps verbaux influent sur la production de certaines variantes, mais uniquement pour les items verbaux les plus fréquents.

Leur modèle interroge aussi le lien entre perception et production des variantes. Par exemple, on peut se demander si, à l'étape 1 du modèle, les enfants qui ne produisent qu'une seule variante sont néanmoins sensibles/conscients de l'existence d'une autre forme. De plus, cette conscience détermine-t-elle, suit-elle ou accompagne-t-elle le passage aux étapes suivantes ? N. Shin & K. Miller (2022) évoquent des recherches sur l'AAE selon lesquelles les enfants non

⁹⁷ Cette hypothèse sera discutée dans les sections suivantes en lien avec ce qui se produit en français avec le *ne* de négation.

seulement ne produisent pas le -s de la 3^e personne du singulier, mais ne le perçoivent/interprètent pas non plus avant 5 ou 6 ans (De Villiers & Johnson, 2007). Ces résultats posent la question de l'influence possible de la difficulté à se représenter certaines variantes, leurs contextes sociaux d'usage et leurs significations sociales, sur l'acquisition parfois tardive de la capacité d'alternance correspondant au stade 4 du modèle précité. Sur ces compétences en réception, les effets de fréquence dans l'input sont également probablement très impactants.

La question de la perception des variantes est peut-être d'autant plus cruciale en morphosyntaxe (Hudson Kam, 2024) du fait que les variantes morphosyntaxiques sont progressivement sujettes à évaluations et attitudes, et les jugements négatifs sont fréquents, sur telle ou telle variante associée à tel ou tel groupe de locuteurs mal considéré. S. Poplack (2018) propose par exemple une analyse en diachronie dans les grammaires du sort du conditionnel après "si", des justifications non linguistiques de son bannissement et des connotations sociales négatives qui lui sont associées⁹⁸.

Cette possible saillance perceptive des variantes morphosyntaxiques en fait un objet d'autant plus intéressant pour l'école et la didactique, dans l'idée d'accompagner les élèves de tous milieux sociaux vers la maîtrise d'usages langagiers non stigmatisés, ou du moins vers un usage éclairé où ils ne seraient pas mal jugés sans même en avoir conscience. Deux variables nous intéressent plus particulièrement sur la question du style et de l'acquisition : la négation et l'interrogation. En effet, d'une part, elles sont particulièrement bien documentées dans l'univers sociolinguistique et acquisitionniste du fait de l'intérêt qu'elles suscitent depuis des décennies, ce qui donne des points d'appui et de comparaison solides pour des recherches complémentaires. D'autre part, l'une étant caractérisée par une alternance de type binaire, en présence/absence, et l'autre par une multiplicité de formes possibles, leur analyse permet d'appréhender plusieurs modalités d'acquisition de la variation :

"Quels sont les effets sur le locuteur, confronté à un choix exclusif dans le premier cas, à du modulable dans le second ?" (Gadet, 2004, p. 102).

Ces deux profils variationnels permettent ainsi d'envisager différentes focales pour l'étude d'un scénario inclusif. Enfin, si certaines variables morphosyntaxiques sont davantage associées à l'ordre diastratique ou diatopique, la négation et l'interrogation sont traditionnellement étudiées sous l'angle du diaphasique, du fait de leur caractère hyperstyle en français.

⁹⁸ Elle cite par exemple Dauzat (1943, p. 178) "Mais seuls les étrangers ignorant le génie de notre langue peuvent proférer si vous viendriez".

c. Le *ne* de négation : une variable en choix exclusif

i. *Panorama sociolinguistique et développemental de la négation en français*

Le *ne* de négation ne saurait être attribué à une variété spécifique : il reflète à la fois un processus de changement linguistique avec des proportions de non réalisation croissantes (Ashby, 1981), une marque de l'écrit, et un style un tant soit peu "endimanché"⁹⁹. La valeur stylistique, voire hyperstylistique (Armstrong, 2001), du *ne* a été largement étudiée, du moins chez l'adulte, dans différents contextes francophones (Armstrong, 2002b ; Armstrong & Smith, 2002 ; Ashby, 1976, 1981, 2001 ; Blanche-Benveniste, 2010 ; Coveney, 1996 ; Culberston, 2010 ; Gadet, 1989 ; A. B. Hansen & Malderez, 2004 ; Meisner, 2016 ; Meisner et al., 2016 ; Pouder, 2008 ; Reinke, 2005 ; Sankoff & Vincent, 1977 ; Villeneuve, 2017), et la négation est aujourd'hui devenue une variable "totem" (Tyne, 2021) dans les recherches en sociolinguistique comme en acquisition, L1 et L2. Ces recherches s'accordent globalement sur des taux de non réalisation au-delà de 80% en contextes informels (Ashby, 1981 ; Blanche-Benveniste, 2023 ; Coveney, 1996) et au-delà de 50% ou 60% en contextes formels¹⁰⁰ (Ashby, 2001 ; Coveney, 1996). C. Surcouf (2021) établit une moyenne de production à 16% à partir d'une synthèse d'études quantitatives couvrant la période de 1967 à 2016 et portant sur plus de 20 000 contextes. Il en conclut que les grammaires qui parlent d'"omission" en français populaire, de "simplification" à l'oral ou encore de "disparition" ou d'"élimination" dans la langue familière, gagneraient en cohérence si elles reformulaient ces descriptions d'un manque en descriptions d'un ajout ou d'une "complexification" liés à l'écrit normé.

Pour faire le lien avec les terrains scolaires, nous pouvons également nous référer à l'étude de S. Poplack (2015), correspondant au contexte québécois, et transposable au contexte français, qui conclut à moins de 1% de *ne* dans la conversation spontanée (0,1 ou 0,2%). Ce taux s'élèverait à 8% chez les élèves dans des situations d'oral très surveillé chez les élèves (épreuve de français de fin d'études), sachant que la plupart des occurrences correspondent à des passages potentiellement rédigés à l'avance (introduction, conclusion) voire lus à haute voix. Chez les enseignants, les taux de *ne* sont autour de 10% et augmentent quand les enseignants abordent des thèmes plus formels (12% contre 8%). Les productions montrent par ailleurs que ces usages ne sont pas stables, y compris lors d'un même tour de parole, comme

⁹⁹ Nous adaptons ici l'expression de "langue du dimanche" de C. Blanche Benveniste (1998, 2013), le dimanche n'étant plus tout à fait un jour où on se fait beau pour aller à la messe... Les occurrences suivantes à cette notion et expression ne reprendront plus la référence à l'autrice.

¹⁰⁰ N. Sarkory omet par exemple 53% de *ne* de négation dans le débat présidentiel de 2007 (Etienne & Sax, 2009).

l'illustre l'exemple suivant (Poplack, 2015, p. 306) :

Des fois tu en as qui Ø mettent pas leurs accents. Il y en a qui **ne** mettent pas leurs accents, ou des fois ils peuvent avoir je Ø sais pas combien de fautes à cause des accents.

D'autres études concernent l'école dans différents lieux de la francophonie, avec des élèves d'âges différents (Bigot & Maillard, 2014 ; Mougeon & Rehner, 2015, 2019). Globalement, chez les enfants, plusieurs recherches attestent de la faible présence du *ne* dans les productions avant 12 ans (Blanche-Benveniste & Pallaud, 2001 ; Dufter & Stark, 2007 ; Feider & Saint-Pierre, 1987; Martineau & Mougeon, 2003 ; Pallaud & Savelli, 2001). La valeur stylistique du *ne* est ainsi largement documentée¹⁰¹, ainsi que sa rareté, notamment chez les jeunes et en contexte éducatif.

Des considérations structurelles sont aussi en jeu concernant cette variable, mais elles rejoignent la question diaphasique/diamésique : la présence d'un sujet nominal plutôt que pronominal favorise la production du *ne* (voir notamment Armstrong & Smith, 2002), sachant que la conversation ordinaire, du fait des dislocations, limite grandement ce type de contextes (Dufter & Stark, 2002). D'autres facteurs internes influent sur la sélection des variantes (Meisner, 2016 ; Meisner et al., 2016 ; Poplack, 2015), comme la présence d'un adverbe rare en lieu et place du "pas", ou l'absence d'élément intercalé entre le *ne* et le verbe.

Le *ne* de négation fait partie des variables pour lesquelles la norme prescriptive est relativement transparente (Poplack, 2015) ; en effet, les grammaires indiquent que la négation s'exprime avec le *ne* associé à un deuxième élément, et les discours normatifs valorisent clairement un usage par rapport à un autre, la présence du *ne* contre son absence. Pourtant, les usages sont catégoriquement inverses, comme l'attestent les nombreuses études citées précédemment.

Les différentes recherches sur la négation bipartite que nous venons d'aborder apportent peu d'informations sur les productions d'enfants très jeunes et sur l'acquisition précoce de cette variable. Les sections suivantes reprennent des résultats détaillés dans trois publications sur cette question ([14] Buson & Nardy, 2020 ; [15] Buson et al., 2023 ; Buson et al., 2022) et qui s'appuient sur le corpus DyLNet d'enregistrements non supervisés en maternelle. Certaines analyses seront également mises en perspective avec le corpus didactique Parm.

¹⁰¹ Nous considérons bien le style au sens large, et pas au sens restreint de la seule formalité de la situation qui n'est pas nécessairement le plus pertinent pour cette variable : les paramètres explicatifs seraient plutôt le sujet de l'interaction, l'attitude du locuteur vis-à-vis du sujet, l'investissement émotionnel, etc. (Armstrong & Smith, 2002; Dufter & Stark, 2002).

ii. Usages du *ne* en maternelle : l'input adulte

Les analyses qui suivent correspondent à un échantillon de cinq enseignants (trois femmes et deux hommes) et huit ATSEM (sept femmes et un homme). Le Tableau 9 précise la taille du corpus de référence.

	Nombre de mots transcrits	Nombre de contextes de négation	Temps de parole transcrit
Enseignants	137 137	2 271	11 heures
ATSEM	73 104	1 560	6 heures
	210 241	3 831	

Tableau 9 : Echantillon DyLNet adultes pour la négation

Dans les analyses qui suivent, nous prenons en compte le profil de l'interlocuteur (adulte ou enfant), et excluons donc les contextes de négation pour lesquels l'interlocuteur est indéterminé.

A partir du corpus DyLNet, nous avons mis en évidence un premier résultat, qui est que les enseignants produisent davantage de *ne* dans leurs adresses aux enfants comparativement aux adresses aux autres adultes avec lesquels ils ont été enregistrés à l'école : en moyenne 6,1% dans leurs adresses aux adultes, et 29,4% dans leurs adresses aux enfants. Les écarts inter-individuels sont importants, avec des situations très contrastées, de l'enseignant qui produit aussi peu de *ne* quel que soit l'interlocuteur (autour de 5%) et celui qui en produit 20,6% en parlant à des adultes et 69,3% en parlant à ses élèves. Les ATSEM en revanche manifestent peu de variation, avec des écarts non significatifs entre leurs adresses aux adultes et leurs adresses aux enfants, et des taux de réalisation dans l'ensemble assez bas quel que soit le statut de l'interlocuteur, entre 1,5% et 6,2%, et significativement plus bas que ceux des enseignants quand ils s'adressent aux élèves ($X^2 = 502,88$; ddl = 1 ; $p < 0,001$) (cf. Tableau 10).

Chez les adultes, les *ne* de négation sont utilisés dans des consignes, remontrances ou interdictions, dans des interactions régulatrices, comme dans les exemples ci-dessous :

- on **ne** joue pas dans l'eau. arrête la chasse d'eau. (1033)
- PRENOM je **ne** veux pas te voir courir. (1033)
- je vous montre d'abord. vous **ne** touchez à rien. PRENOM elle va vous montrer. (1041)
- ooo non non non non. moi tu **ne** me tires pas la langue. (1239)
- tu quittes l'atelier des animaux. on **ne** frappe pas ses camarades. je **ne** suis pas d'accord PRENOM. (1239)
- mais pourquoi est ce que tu **n'**as **ne** m'as pas demandé à aller aux toilettes? (1034)
- on **ne** joue pas aux toilettes. chacun s'occupe de sa chasse d'eau. tu **ne** t'occupes pas de la chasse d'eau du voisin. (1274)
- dans un gâteau c'est rare qu'on **ne** mette pas d'œuf ooo. (1013)

	<i>ne</i> adultes	Nombre contextes adultes	% <i>ne</i> adresses aux adultes	<i>ne</i> enfants	Nombre contextes enfants	% <i>ne</i> adresses aux enfants
Ens1033*	8	141	5,7%	113	451	25,1%
Ens1260	2	41	4,9%	16	323	5,0%
Ens1239*	4	115	3,5%	96	368	26,1%
Ens1034*	7	34	20,6%	219	316	69,3%
Ens1057	0	12	0,0%	18	116	15,5%
<i>Ens total</i>	<i>21</i>	<i>343</i>	<i>6,1%</i>	<i>462</i>	<i>1574</i>	<i>29,4%</i>
ATS1073	1	110	0,9%	13	202	6,4%
ATS1041	0	53	0,0%	17	369	4,6%
ATS1268	1	13	7,7%	10	62	16,1%
ATS1085	0	33	0,0%	16	328	4,9%
ATS1098	0	3	0,0%	3	17	17,6%
ATS1312	1	27	3,7%	8	154	5,2%
ATS1067	0	3	0,0%	1	26	3,8%
ATS1013	1	31	3,2%	7	52	13,5%
<i>ATSEM total</i>	<i>4</i>	<i>273</i>	<i>1,5%</i>	<i>75</i>	<i>1210</i>	<i>6,2%</i>
Adultes total	25	616	4,1%	537	2784	19,3%

Tableau 10 : Réalisation du *ne* de négation chez les enseignants et ATSEM, en fonction de l'interlocuteur (adulte vs enfant)

Certaines productions montrent qu'il existe de la variation que l'on pourrait qualifier d'aléatoire mais qui marque plus probablement, du moins dans certains cas, un changement de posture énonciative (Candea, 2017, p. 63), avec consécutivement la présence et d'absence de la particule :

- nan **ne** coupez pas les barquettes ooo? PRENOM on Ø coupe pas les barquettes. (1033)
- et PRENOM tu Ø fais plus de bêtises comme ça ooo. tu. on **ne** se promène pas tout seul à l'intérieur de l'école. (1260)
- ooo. ooo. je Ø suis pas contente. je **ne** suis pas contente. (1239)
- ooo alors c' Ø est pas la peine de me répéter ce qu'elle a dit ce genre de mot **ne** m'intéresse pas. (1239)
- PRENOM **ne** cours pas ça Ø sert à rien. (1098)
- j' Ø ai pas compris. je **ne** sais pas ce que c'est PRENOM. (1034)
- je Ø sais pas pourquoi vous **ne** comprenez pas qu'il Ø faut pas se jeter dessus. il faut faire du suspense. il faut attendre. (1274)

Ces alternances au sein d'un même tour de parole montrent peut-être une valeur plus pragmatique que stylistique à la présence de ces négations doubles, la situation étant identique alors que la volonté d'insistance peut varier. Nous y reviendrons dans la section qui suit, en lien avec les productions des enfants.

iii. Usages du *ne* en maternelle : les enfants

Deux cohortes d'enfants ont été enregistrées pour un total de 54 heures, sur trois temps d'enregistrement séparés de 7 à 9 mois. La cohorte 1 compte 41 enfants âgés de 39 à 55 mois (19 filles et 22 garçons) et la cohorte 2 compte 20 enfants âgés de 51 à 67 mois (9 filles et 11 garçons). Le sous-corpus DyLNet sur lequel portent les analyses qui suivent est décrit dans le Tableau 11.

	Nombre de mots transcrits	Nombre de contextes de négation
Cohorte 1	288 267	5 405
Cohorte 2	139 833	2 332
	428 100	7 737

Tableau 11 : Echantillon DyLNet enfants pour la négation

Chez les enfants, et sans surprise par rapport aux études préexistant dans la littérature, les taux de réalisation du *ne* sont très faibles, avec une moyenne inférieure à 2% sur l'ensemble de l'échantillon, sans effet de l'âge ni de l'interlocuteur.

Les quelques occurrences de *ne* que nous avons pu observer peuvent marquer une insistance, mimer un discours adulte, ou provenir de comptines ou d'autres chansons. Nous les avons classés en quatre catégories qui nous ont semblé faire sens en termes de style et ou de fonction communicative : un style "scolaire" avec la production de consignes ou de remontrances comme pourrait le faire un enseignant, un style "DAE", avec des énoncés de rassurance qui évoquent des parents s'adressant à leurs enfants, un style "narratif" qui correspond à des moments où l'enfant est pris dans sa narration et dans son imaginaire, avec une dimension de contage ou de jeu de rôles, et enfin ce qui relève de la reprise d'énoncés tirés de chansons ou de comptines, de "Petit papa Noël" à "Ne reviens pas" de Gradur et Heuss l'Enfoiré, qui pourrait s'apparenter à une macro-catégorie d'écrits oralisés. Les exemples ci-après illustrent les différentes catégories.

"Ne" de négation dans le style "scolaire", DAÉ¹⁰² :

- non. j'ai dit que les barres **ne** se fermaient pas. (225)
- PRENOM tu arrêtes d'abîmer ce xxx aussi et de le salir. je **ne** suis pas contente là. (249)
- nan on **ne** touche à rien. (255)
- tourne à droite. voilà. maintenant **ne** touche plus. (238)
- il **ne** faut pas taper. (275)
- mais pourquoi tu as. il est tombé. il **ne** faut pas tomber. (275)
- je **ne** comprends pas pourquoi ils sont amoureux. (259)

¹⁰² Nous nommons DAÉ ce registre didactique, comme discours adressé à l'élève.

"Ne" de négation dans le style "DAE"¹⁰³ :

- je l'ai dit à PRENOM. oui et elle a dit elle a dit. elle va venir m'en parler. d'accord? alors viens tu viens m'en parler? **ne** pleure plus. **ne** pleure plus. (223)
- ooo bébé chat **ne** pleure pas. (259)
- je vais les emmener PRENOM. **ne** t'inquiète pas je vais les je vais les emmener PRENOM je vais les emmener. (217)

"Ne" de négation dans le style "narration" :

- chargez les canons. xxx chargez-moi les canons. **ne** les laissez pas s'échapper. ooo. (176)
- qui qui mange ooo aaa qui **ne** mange pas les tigres à dent de sabre. (235)
- xxx non toute l'année il avait trop mangé. il avait du mal à se déplacer. **ne** mange pas trop père Noël. **ne** mange pas trop père Noël. (249)

"Ne" de négation dans le style "comptines, chansons" :

- jamais on **ne** verra la queue d'une souris dans l'oreille d'un chat. (212)
- je suis un bonhomme étrange. jamais je **ne** bouge. jamais je **ne** mange. (249)
- il **ne** tarde pas que le jour se lève. tous les beaux joujoux que je vois en rêve. petit papa Noël. quand tu descendras du ciel. avec tes jouets par milliers. (167)
- et **ne** reviens pas. prends tes affaires et rentre chez toi. oui c'est lui la grosse moula. à la mouлага. soit tu viens soit tu pars. soit tu viens soit tu pars. mais **ne** reviens pas. (116)

Comme chez les adultes, il existe des variations au sein d'un même tour de parole, qui indiqueraient une prévalence de la valeur pragmatique sur la valeur stylistique, notamment dans le dernier exemple où le choix de lexique n'indique pas un style particulièrement surveillé :

- je Ø le vois pas. je **ne** le vois pas. (217)
- non non attendez. attendez **ne** courez pas. **ne** courez pas. **ne** courez pas ils sont fermés au fond. ils Ø peuvent pas sortir. ils ils sortent pendant la nuit les hiboux. (117)
- non c' Ø est pas grave. **ne** pleure pas. (223)
- je **ne** veux pas PRENOM. casse toi. (223)
- je Ø suis pas mort. PRENOM? je te redis que je. que je **ne** suis pas mort. (235)

Ces analyses de parole spontanée peuvent être complétées par d'autres issues du corpus didactique Parm. Dans les ateliers Parm, les quatre albums qui ont été utilisés lors de l'expérimentation dans les classes ne suivaient pas tous le même modèle au niveau de la

¹⁰³ Ce registre DAE par les enfants eux-mêmes à l'adresse d'enfants plus jeunes qu'eux avait aussi été observé chez des enfants de 10-11 ans, comme dans l'extrait suivant enregistré sur le temps de cantine entre Marianne (10 ans) et un enfant plus petit : *elle est où ta bavette< - elle est où ta serviette< - tu en reveux< - attention - enlève ton doigt de dans la bouche on comprend pas -- t(u) aimes pas< /.../ t(u) aimes bien les pommes dauphines< /.../ c'est bon hein*< - et les steaks hachés< - t(u) aimes bien< /.../ comment tu t'appelles< /.../ Yanis< /.../ c'est quand ton anniversaire< /.../ c'est bientôt alors hein - bientôt tu vas être grand hein* /.../ pardon< /.../ t(u) y arrives< - tu plantes avec ta fourchette --- pas avec les mains - tu prends un bout d(e) pain et tu pousses avec ton bout d(e) pain - tu coupes - voilà* (Buson, 2009, p. 275).

négation¹⁰⁴. Dans les deux premiers, le modèle fourni était une négation à un élément¹⁰⁵, et la tournure négative était intégrée à la structure répétitive "en randonnée", c'est-à-dire que les enfants avaient l'occasion de produire plusieurs fois la même tournure négative pour raconter l'histoire (voir section page 182 pour une explicitation des caractéristiques des albums). Dans les deux albums un peu plus complexes, la tournure négative n'était pas intégrée à la forme cible en randonnée mais les occurrences de phrases négatives comportaient systématiquement des négations doubles¹⁰⁶. Dans ces deux derniers albums, il pourrait donc y avoir un amorçage syntaxique (Bourdin et al., 2018) de la négation bipartite, même s'il est faible, puisque ces albums comportent au final peu de contextes de négation. Le corpus recueilli comporte 623 contextes de négation.

Les productions de *ne* s'élèvent au global à 7,1%, mais il faut noter que les *ne* ne sont pas produits dans les mêmes proportions selon le modèle de négation fourni par l'album (Figure 10). En effet, si l'album fournit un modèle de négation bipartite, ce taux de réalisation s'élève à 8,6%, pour 2,2% lorsque le modèle est une négation à un élément, taux qui rejoint celui observé en situation de conversation ordinaire dans DyLNet. Ce taux monte même à 20% pour l'album du *Goûter de Gaé* mais le nombre de contextes total pour cet album est plus faible que pour les trois autres : 127 contextes pour *Chat Noé*, 230 pour *La Vache Ronchonne*, 216 pour *Abracablaba* et 50 pour *Le Goûter de Gaé*.

Même si les taux de réalisation du *ne* restent très faibles, les productions de négations doubles sont donc significativement plus élevées lorsque l'album propose cette variante ($X^2 = 13,22$; ddl = 1 ; $p=0,0002$). Etant donné que les enfants qui travaillent sur les albums les plus complexes sont ceux qui ont un meilleur niveau langagier¹⁰⁷, niveau également fortement corrélé à leur âge, il ne nous est pas possible ici de déterminer si l'augmentation de la proportion de *ne* de négation est due à l'âge, au niveau langagier plus élevé ou à l'amorçage de l'album. Nous pouvons néanmoins faire le parallèle avec le fait qu'aucun effet de l'âge n'a été mis en évidence sur cette variable entre 3 et 6 ans dans les conversations ordinaires dans le corpus DyLNet.

¹⁰⁴ Précisons que les textes des albums ont été modifiés suite aux expérimentations en classe, et que la version actuelle est différente (voir section page 182). Il sera intéressant de voir ce que le nouveau matériel modifie, avec un amorçage plus fort du *ne* notamment.

¹⁰⁵ "Non, elle est pas là" pour l'album le plus simple *Chat Noé* et "j'aime pas ça" pour *La Vache Ronchonne*.

¹⁰⁶ "Personne ne le sait", "je n'ai pas faim", et "Sorgina, sans son chapeau noir, n'a plus l'air si méchante", pour l'album *Abracablaba* ; "mais ils n'étaient pas toujours d'accord" et "Gaé ouvrit son cartable et constata encore une fois que son goûter n'y était pas" pour l'album *Le Goûter de Gaé*.

¹⁰⁷ Sur la base d'une grille d'observation remplie par l'enseignant (Rousset et al., 2019).

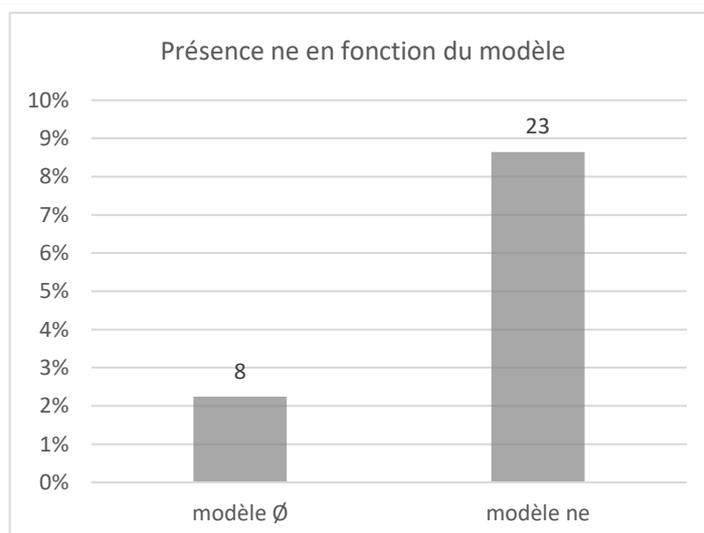
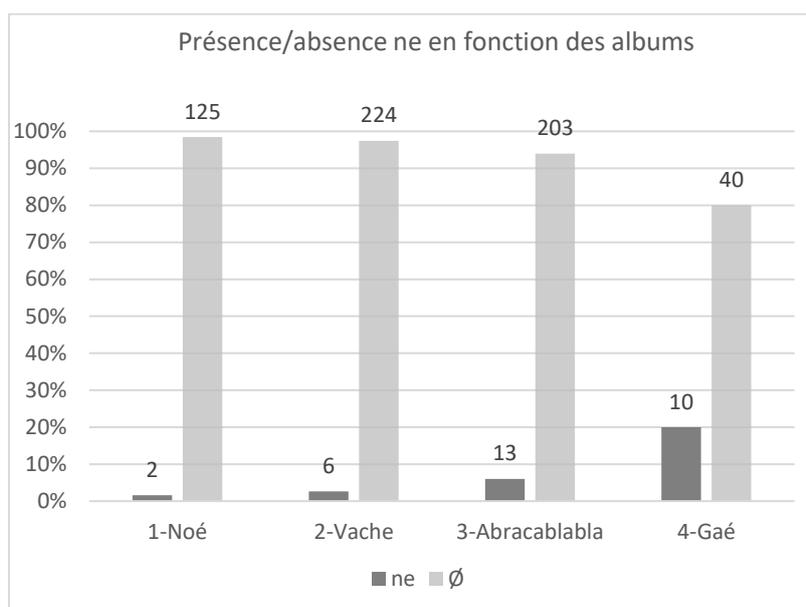


Figure 10 : Les négations dans le corpus Parm

Notons que les productions des enfants ne reprennent pas toujours la forme négative proposée par l'album, et étendent la double négation à d'autres contextes, ce qui tend à favoriser l'hypothèse d'un amorçage syntaxique (Bourdin et al., 2018), comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

- elle vivait tout seul dans sa maison et **n'**avait pas d'amis (MS, 4;8) [Album *Abracablaba*, modèle : *Elle vit seule dans sa maison, sans ami, sans compagnon.*]

- Gaé il ouvrit son sac et remarqua qu'il **n'**y avait pas de goûter (GS, 5;4) [Album *Goûter de Gaé*, modèle : *Gaé ouvrit son cartable et constata encore une fois que son goûter n'y était pas.*]

- il rigolait tout le temps sauf depuis quand le la maman et le papa **ne** mettaient pas le goûter dans son sac (GS, 5;0) [Album *Goûter de Gaé*, modèle : *Il riait tout le temps, sauf... quand ses parents oublièrent de mettre un goûter dans son cartable, ce qui leur arrivait très souvent.*]

Cet amorçage peut être lié au modèle fourni par l'album, ou par la situation de narration qui activerait, pour les enfants qui ont déjà des compétences langagières suffisamment avancées, un style narratif comprenant des variantes plus typiques de l'écrit des albums jeunesse et des contes. Une expérimentation où cette variable serait fixe permettrait de trancher, mais Parm n'étant au départ pas une démarche expérimentale, mais une implémentation de ressource sur le terrain, nous ne pouvons pas tirer de conclusions sur la base de ces données.

iv. L'hypothèse de l'entrée dans l'écrit

Les différentes recherches sur le *ne* de négation que nous avons citées ou menées confirment que le *ne* n'est définitivement pas le moyen privilégié pour exprimer la négation en français, mais que la norme prescriptive conserve un effet, tout relatif certes, sur les choix des locuteurs. L'étude de A. Ghimenton et V. Arnaud (2019) reprise dans A. Ghimenton (2022) appuie cette hypothèse du rôle déterminant de l'influence prescriptive sur les représentations des enfants et sur l'émergence d'une valeur de prestige de la variante formelle. Ils établissent un seuil à partir duquel les enfants préfèrent la variante de la présence du *ne*, seuil qui apparaît à 76 mois, donc après 6 ans, ce qui laisse à penser que l'entrée dans la lecture/écriture jouerait un rôle déterminant dans les représentations des enfants. Dans une recherche de S. Barbu et al. (2013), impliquant la liaison, les différences sociales en termes de production et de jugements n'apparaissent pas avant 5-6 ans, ce qui va dans le sens d'un "décliv" associé à cette période (voir aussi Chevrot, à paraître).

L'entrée dans l'écrit peut influencer le processus d'acquisition à plusieurs niveaux, notamment du fait des discours normatifs de la part des enseignants, et d'une mise en exergue de certaines variantes via les retours que les élèves reçoivent sur leurs productions écrites. Ces différents *feedbacks* explicites rendent visibles une variante qui l'était peu auparavant, favorisent l'association entre un style écrit et la présence du *ne* de négation et peuvent ainsi accroître son usage dans certains contextes, notamment dans les productions écrites scolaires et peut-être les situations d'oral qui s'en rapprochent.

Le corpus Scoledit (Wolfarth et al., 2017) regroupant des écrits narratifs d'enfants de CP et CE1¹⁰⁸, nous y avons cherché des contextes de négation¹⁰⁹. Nous en avons identifié 67 (38 en CP et 29 en CE1). Sur l'ensemble de ces contextes, les *ne* sont produits à 61,2% (58% pour les

¹⁰⁸ Voir le site pour les consignes données aux enfants : <http://scoledit.org/scoledit/info.php>.

¹⁰⁹ Nous avons recherché des #pa, plu#, jam#, rien, person#, et avons ensuite éliminé manuellement les extraits qui ne correspondaient pas à des contextes de négation. Étant donné les importantes variations graphiques présentes dans les transcriptions, cette démarche n'a pas de prétention d'exhaustivité ni de représentativité. Elle se veut illustrative et exploratoire.

CP et 66% pour les CE1), ce qui est considérable au regard des taux observés à l'oral en maternelle (Figure 11).

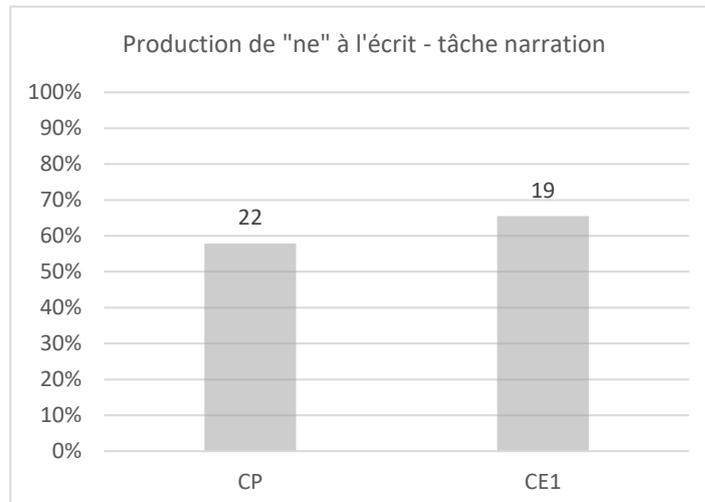


Figure 11 : Négations en CP/CE1 à l'écrit (extraits Scoledit)

Certains enfants n'en produisent pas :

- **il à rivépa** à dormir [il arrivait pas à dormir] (CP)
- sa maman li di **perpa** petit chaton [sa maman lui dit pleure pas petit chaton] (CP)
- Il **avé pa vu** la mar che est boum [il avait pas vu la marche et boum] (CP)

D'autres en produisent un ou plusieurs :

- sa maman lui fai un qualin é le chat **na plumale** [sa maman lui fait un câlin et le chat n'a plus mal] (CP)
- et le ptit chae **ne fiplu ja mé** fesa [et le petit chat ne fit plus jamais (fait) ça] (CP)

le chat qu'on a il tombe
 é il pleura é sa maman
 lui fait un qualin é le chat
 na plumale

c'est l'histoire d'un chat très malade
 un jour pendant que sa maman
 dort mé le petite chae se lève é
 mé il a bécchié est il étonné é
 il a pleuré et sa maman se réveille
 et le chat me na doe saire et le petit chae
 ne fiplu ja mé fesa é

- cé stoir din cha qui aitaît tré malere car le cha **ne pouvai pa** ranté car **li ni avai plu** de plas donc le dé sida dannalé mai bada Boum le cha se fa mal [c'est l'histoire d'un chat qui était très malheureux car le chat ne pouvait pas rentrer car il n'y avait plus de place donc il décida de s'en aller mais badaboum le chat se fait mal] (CP)

Et certains alternent entre production et non réalisation du *ne* :

- Il était une foit un petit chat qui **narivé pa** a sendormire alore il se promena dans la maison et boum **il Ø a vai pas vu** la marche alore il pleura [il était une fois un petit chat qui n'arrivait pas à s'endormir alors il se promena dans la maison et boum il avait pas vu la marche alors il pleura] (CP)
- il etait tout dégoutant que **personne Ø veux** le toucher [...] elle etai très gentil mais puisque'elle fesai tout à l'enver **perrsonne ne laimer** [il était tout dégoûtant que

personne veut le toucher [...] elle était très gentille mais puisqu'elle faisait tout à l'envers
personne ne l'aimait] (CE1)

Cette analyse rapide, qui mériterait des développements sur un corpus plus étendu, nous semble aller dans le sens de l'hypothèse selon laquelle l'entrée dans l'écrit normé serait un puissant déclencheur de l'usage de la négation bipartite, et un indice de la présence de cette variante dans les répertoires enfantins, même s'ils ne l'utilisent que très rarement dans leurs conversations ordinaires. Nous y reviendrons dans la partie conclusive de ce volume.

v. Négation et acquisition de la variation : éléments de synthèse

Le *ne* de négation est une variable qui se caractérise par une alternative en présence/absence, sachant que la variante de la non réalisation est prépondérante dans tous les contextes et chez tous types de locuteurs, hormis dans certains écrits¹¹⁰ ou dans des oraux mimant l'écrit. Les jeunes enfants semblent peu sensibles à cette variable, notamment avant 5 ans. Cette variable est impactée par les dimensions pragmatiques et stylistiques, qui s'entrelacent, avec des usages différenciés en fonction des intentions communicatives, des actes de langage, des situations d'interaction et des contextes. Certains adultes manifestent de la variation, par exemple en fonction de l'interlocuteur, comme observé dans le sous-corpus enseignants de DyLNet.

Les enfants de maternelle, en revanche, produisent des *ne* de manière marginale, en dépit d'un input enseignant qui en produit un peu moins de 30% dans leurs adresses aux enfants. Ce constat va dans le sens de la réflexion de S. Kern et F. Chenu qui constatent que le lien entre input et acquisition ne doit pas être nié mais peut-être envisagé "de manière moins directe ou encore de manière décalée dans le temps" (Kern & Chenu, 2010, p. 1535). Après 6 ans, l'entrée dans l'écrit pourrait agir comme un accélérateur de la construction de la valeur indexicale du *ne* qui pourrait se traduire par une augmentation de son usage dans des contextes associés à la norme écrite, alors qu'en maternelle, les usages, marginaux, du *ne*, sont souvent associés à des intentions de communications, en écho aux *ne* didactiques des enseignants. Les rares occurrences de cette variante apparaissent en effet lors de jeux de rôles spontanés, ou lors de tâches de narration si le *ne* est amorcé par un modèle. Il semble être utilisé avec des valeurs en écho aux valeurs attestées dans l'input adulte, par exemple dans des contextes de consignes, d'interdictions, de narration..., ou en reprise de comptines ou chansons.

¹¹⁰ Notons que la présence du "ne" à l'écrit se justifie davantage fonctionnellement car il permet un meilleur guidage du lecteur, qui va ainsi pouvoir construire le sens négatif de la phrase en amont du verbe. Ce rôle de facilitateur de la compréhension influe probablement sur le maintien de la négation bipartite à l'écrit, en complément de la valeur sociale qui lui est conférée. A l'oral, d'autres procédures de guidage de l'interlocuteur existent, en jouant sur les incises, les répétitions et l'ordre des mots par exemple.

La fréquence dans l'input reste un facteur essentiel dans l'acquisition de la variation morphosyntaxique (Shin & Miller, 2022). Elle joue parfois dans le sens d'une acquisition plus précoce des formes standard, du fait d'un DAE plus normé que le langage ordinaire (Smith & Durham, 2019), mais elle peut jouer dans le sens de l'acquisition première des formes les plus usuelles lorsque celles-ci sont clairement sur-représentées dans les usages, comme c'est le cas de la négation à un élément, qui reste majoritaire dans le discours (enseignant) adressé à l'enfant et à plus forte raison dans son environnement langagier plus global.

Comme nous l'avons vu dans la section "Acquisition de la variation syntaxique" page 93, selon N. Shin & K. Miller (2022), lorsque la variation suppose soit la production soit l'omission d'une forme, les enfants vont d'abord commencer par la variante consistant en une omission, postulat qui fonctionne très bien pour le *ne*. Néanmoins, pour cette variable, la trajectoire développementale proposée par les autrices ne correspond pas tout à fait, tout du moins sur les étapes intermédiaires de leur modèle, vu qu'on n'observe pas réellement de période où le *ne* serait massivement produit dans un contexte spécifique, avant la phase d'alternance des deux formes. Leur hypothèse d'une étape au cours de laquelle les occurrences de la variante émergente surviendraient en priorité dans certains contextes lexicaux et morphosyntaxiques pourrait cependant correspondre à la négation bipartite. En effet, il est possible que les premières occurrences de *ne* se produisent plus favorablement dans des contextes tels que des consignes à l'impératif : *ne pleure pas, n'aies pas peur, ne pars pas, ne cours pas* (exemples tirés du corpus DyLNet), en écho à l'input des adultes. Cette hypothèse ne peut pas encore être validée à grande échelle, le nombre d'occurrences dans nos corpus étant trop faible pour tirer des conclusions fiables. La concordance d'un lien avec l'input (consignes et interdits parentaux et enseignants utilisant plus facilement le *ne*, potentiellement avec un débit ralenti) et de la valeur pragmatique d'insistance de cette variante rendent cependant cette hypothèse des facteurs internes crédible : avant d'affiner la production du *ne* en fonction de valeurs sociostylistiques complexes, les enfants commenceraient à produire des négations bipartites dans certains contextes, tels que des ordres énoncés à l'impératif, avec potentiellement un effet de renforcement des verbes les plus fréquents et attendus dans ce type d'actes de langage. Cette hypothèse, également développée dans N. Shin (2016), rejoint celui que nous faisons sur l'impact de la fréquence de certains verbes plus prototypiques des consignes, recommandations et interdits dans l'émergence du *ne* de négation : ainsi, "ne cours pas" serait acquis/produit plus tôt que "il ne chante pas", par exemple. Ensuite, quand les enfants grandissent et font l'expérience de davantage d'usages linguistiques, ils commencent à affiner leur production des variantes, y compris dans des contextes moins fréquents.

Le *ne* de négation, variable "hyperstyle" (Armstrong, 2013), serait en premier lieu une variable pragmatique chez le jeune enfant, potentiellement en écho au DAE qui en use essentiellement

dans les actes de régulation et de cadrage, avant la construction d'indexicalités plus complexes en lien avec l'entrée dans l'écrit... à moins, peut-être, de multiplier dans le quotidien de l'enfant les contextes formels d'usage et les modalités d'amorçage de la forme la plus rare.

En l'absence de contextes favorisant spécifiques, le *ne* relève de l'exception, ce qui ne pose pas de problème en soi en dehors de toute velléité de familiarisation précoce avec les normes écrites, et il y a sans doute du délai entre l'input reçu et ses effets en production chez l'enfant (Kern & Chenu, 2010). Par ailleurs, on pourrait aussi imaginer que, si les enfants apprennent progressivement à parler comme les adultes, et à produire davantage de *ne* en fonction d'intentions et de modalités de communication spécifiques, les adultes continuent d'adopter des "traits enfantins" comme l'absence de *ne*, le parallèle étant productif au moins au plan phonique¹¹¹ entre des variations précoces et les productions adultes non standard :

"une variation résiduelle héritée de la période d'acquisition est recyclée dans la variation chez l'adulte et mise au service du changement de style" (Chevrot, 2001, p. 112).

Acquisition d'une variable en alternance présence/absence : le *ne* de négation

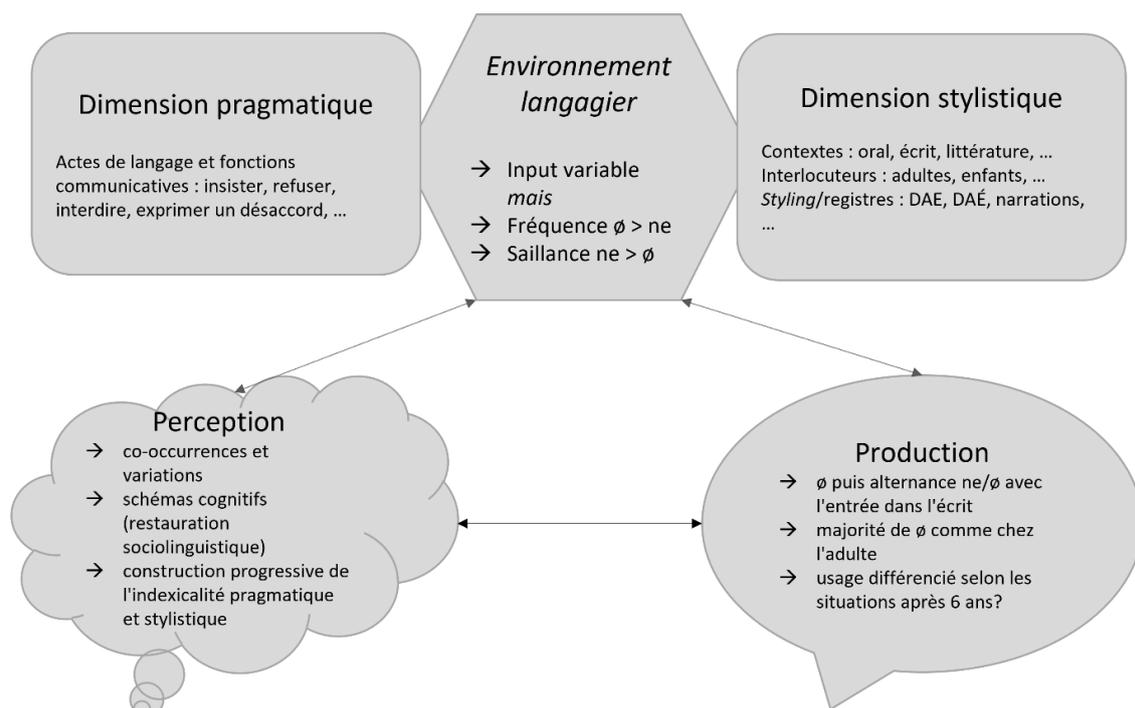


Figure 12 : Schématisation de l'acquisition du *ne* de négation

Le schéma ci-dessus propose une synthèse de ces réflexions. L'enfant est donc exposé à un input variable dès son plus jeune âge, d'autant plus si on lui lit des histoires et s'il écoute des

¹¹¹ Il n'est pas certain que ce parallèle se transpose aisément au plan syntaxique, les questions articulatoires n'étant pas en jeu, mais le principe des influences réciproques et pas uniquement descendantes nous a semblé intéressant.

comptines ou chansons qui lui permettent de se familiariser avec la forme la moins courante dans son environnement langagier, à savoir la présence du *ne*. Les adultes autour de lui produisent des variations, notamment en fonction de deux dimensions : pragmatique et stylistique. Ainsi, les *ne* de négation peuvent être produits avec certaines intentions spécifiques, potentiellement saillantes, dans les cas d'insistance, d'interdiction ferme, de désaccord important, etc. Ils peuvent également être produits par les adultes dans des proportions différentes, dans leurs adresses aux enfants (DAE, ou DAÉ) plus que dans les adresses aux autres adultes de l'entourage, et être produits dans des situations particulières de lectures partagées de contes plus que dans les conversations ordinaires.

Les enfants vont percevoir ces variations, associer progressivement les variantes à des intentions et des contextes, mais aussi à d'autres formes en co-occurrence fréquente. L'augmentation de la fréquence du *ne* et l'avènement de discours explicites sur sa production avec l'entrée dans l'écrit va accroître sa disponibilité et les enfants vont affiner leur compréhension des relations d'indexicalité. Ils vont progressivement produire davantage de *ne* de négation dans des contextes spécifiques et avec des intentions particulières, comme ils l'ont observé chez l'adulte.

Les situations de stylisation (imiter, parler comme l'adulte ou l'enseignant, reprendre des comptines et chansons, se mettre en scène dans des narrations...) seraient au départ les moments les plus propices pour observer les premières occurrences. Ces productions mêlent les niveaux pragmatiques et stylistiques, et les enfants semblent apprendre sous forme de registres combinant des types de locuteurs et des intentions, comme la réassurance dans le DAE, les consignes et interdits dans le DAÉ, ou encore une forme de mise en récit "comme les livres". Des recherches complémentaires, notamment en CP-CE1, sont néanmoins indispensables pour observer la période charnière de l'entrée dans la lecture/écriture et ainsi mettre les hypothèses à l'épreuve des corpus. Nous y reviendrons dans les perspectives page 252.

Ces réflexions développementales sur le *ne* de négation correspondent à une variable qui présente deux variantes possibles, selon une alternance présence/absence. D'autres variables fonctionnent selon un modèle différent, comme l'interrogative directe, qui possède un grand nombre de variantes. Etudier le fonctionnement de ce type de variable constitue donc un complément essentiel à la réflexion sur l'acquisition de la variation.

d. Les interrogatives : acquérir une multiplicité de formes

"Au voleur ! au voleur ! à l'assassin ! au meurtrier ! Justice, juste ciel ! Je suis perdu, je suis assassiné ; on m'a coupé la gorge : on m'a dérobé mon argent. Qui peut-ce être ? Qu'est-il devenu ? Où est-il ? Où se cache-t-il ? Que ferai-je pour le trouver ? Où courir ? Où ne pas courir ? N'est-il point là ? n'est-il point ici ? Qui est-ce ?" Monologue d'Harpagon dans L'Avare de Molière (Acte IV, scène 7).

i. Panorama sociolinguistique et développemental des questions en français

Les recherches en psychologie cognitive et en sciences de l'éducation mettent en évidence que les questions sont à la fois un révélateur et un moteur des apprentissages (Goupil, 2024) et que, pour cette raison, elles ont un intérêt à la fois linguistique, sociolinguistique développemental, et didactique. En effet, elles sont liées au développement de la curiosité chez l'enfant, aptitude qui favorise les acquisitions car elle s'articule avec le sens conféré à la tâche et l'engagement de l'élève. Encourager la curiosité des jeunes enfants serait même une piste pour la réduction des inégalités sociales et scolaires :

"We found evidence that curiosity, independent of effortful control, was associated with greater reading and math academic achievement at kindergarten, with a greater magnitude of association for children with low SES. These findings suggest that although effortful control has been emphasized as an important prerequisite for early academic achievement, curiosity is also important, and may be especially important for children from environments of economic disadvantage" (Shah et al., 2018, p. 385).

Certaines modalités de questionnement, notamment la densité de questions ouvertes produites par les enfants dans les interactions quotidiennes, peuvent être corrélées avec des indicateurs de développement langagier comme la croissance du vocabulaire (voir l'étude de Yang et al., 2024 menée auprès d'enfants bilingues de 3 à 5 ans). Plus globalement, le questionnement chez l'enfant est lié à son développement cognitif (Chouinard, 2007 ; Ronfard et al., 2020). L'aptitude au questionnement et certaines formes de questions reflètent et renforcent la capacité des enfants à être moteurs dans leurs apprentissages langagiers, et à se saisir de toutes les opportunités d'apprentissage lors des interactions avec leur environnement, ce qui rappelle le concept *d'affordance* utilisé en acquisition L2 (Tyne, 2021), que cette focale sur le questionnement enfantin permet de transposer à l'acquisition L1. Les questions ouvertes posées par les enfants encouragent des réponses plus complètes et plus longues en retour, ce qui entretient le cercle vertueux des acquisitions langagières grâce à un input riche et diversifié (Rowe & Snow, 2020). Or, la quantité et le type de questions présentes dans les interactions adultes/enfants dépend

des milieux sociaux, notamment les parents de milieux aisés¹¹² posent davantage de questions à leurs enfants et des questions plus proches des questions pédagogiques posées par les enseignants (Goupil, 2024 ; Solis & Callanan, 2021). En écho à ce constat chez l'adulte, les enfants de milieux aisés posent également plus de questions que leurs homologues de classes populaires (Kurkul & Corriveau, 2018 ; Yang et al., 2024).

La familiarisation précoce au sein de la famille avec les modalités de questionnement qui seront ensuite présentes dans le cadre scolaire induit des inégalités d'accès aux apprentissages, du fait de la part importante d'implicite dans ce domaine comme dans d'autres en lien avec le français scolaire plus largement (Bautier, 2007, 2015, 2017). Ainsi, les pratiques de questionnement qui fonctionnent en classe sur des modalités non explicitées induisent une reproduction de l'habitus familial avec des élèves de milieux populaires moins enclins à poser des questions quand ils ne comprennent pas et moins familiers du questionnement comme modalité privilégiée d'accès au savoir. Ces constats rejoignent ceux de C. Maillart et al. (2011) et C. Masson (2014) sur le fait que difficultés de langage, milieux sociaux, et modalités d'interaction adultes/enfants sont liés, d'autant que les difficultés de langage de l'enfant induisent par effet boomerang un soutien langagier moins efficace et un input moins riche.

En français, un "fourmillement" de formes interrogatives sont possibles (Gadet, 1997b), ce qui constitue un "objet d'étonnement constant pour les grammairiens" (Gadet, 2004, p. 102). Il y a les questions totales (*yes-no questions* dans la littérature anglosaxonne) dans lesquelles sont parfois incluses les questions alternatives (*vous préférez le thé ou le café ?*), et partielles (*wh-questions*), et toute une série de déclinaisons : interrogatives avec le mot interrogatif en fin d'énoncé (désormais *in situ*), attestées dans les interrogatives directes mais aussi indirectes (*tu vas où ? ça dépend tu vas où*), antéposition avec ou sans inversion (*où tu vas ? où vas-tu ?*), constructions clivées (*c'est où que tu vas ? où c'est que tu vas ? où est-ce que tu vas ?*), etc¹¹³.

Elles ne sont pas toutes des manières différentes de dire la même chose (Blanche-Benveniste, 1997 ; Coveney, 1997 ; Gadet, 1997b). En effet, on peut difficilement considérer que le locuteur a vraiment le choix entre les différentes formes, dans la mesure où leur "inscription discursive est différente" (Gadet, 2020, p. 9) et où leur traitement normatif est inégal, certaines survalorisées en dépit de leur rareté dans les usages, d'autres dévalorisées alors

¹¹² Voir note 20 pour une explication sur le choix des termes. Ici, au-delà du capital économique, c'est sans doute le capital culturel qui influence les pratiques parentales, avec des familles de classes dominantes dont les pratiques éducatives s'évèrent être en assez bonne adéquation avec les pratiques éducatives scolaires.

¹¹³ Dans l'ensemble de nos analyses sur cette variable, nous nous référons à la typologie décrite par A. Coveney (2011, 2020). Par ailleurs, nous utiliserons les termes "interrogative" et "question" sans nécessairement référer à la distinction de C. Kerbrat-Orecchioni (1991) qui associe le premier terme à la forme grammaticale et le second à l'acte de langage. Pour un inventaire plus exhaustif des variantes, voir P. Larrivée et A. Guryev (2021).

même qu'elles représentent la majorité des productions.

L'interrogative directe remplit "une très large gamme de fonctions communicatives, peut-être la plus large de toutes les structures syntaxiques" (Coveney, 2011, p. 137). V. Quillard (2001) structure ces fonctions en trois grandes catégories : les demandes de *dire*, de *faire* et les *non-demandes*. A. Coveney (2011) propose des interprétations détaillées des liens entre formes et fonctions et relève par exemple l'influence sur la forme de l'orientation (cette question orientée avec *est-ce que* : *est-ce qu'on vivrait pas un peu sur nous-mêmes ?*), de la force illocutoire (l'intonation seule¹¹⁴ ici pour demander à quelqu'un d'éteindre la musique : *tu coupes un petit peu ?*), le cas des questions rhétoriques, parfois presque figées (*comment voulez-vous que je le sache ?*), ou encore celui des questions introductives (*alors ça consiste en quoi ? eh ben ça consiste euh à animer...*) pour lesquelles le locuteur produit généralement immédiatement la réponse et qui sont pour V. Quillard (2001) plutôt liées à la structure *in situ*. M.-B. M. Hansen (2001) postule que l'inversion du sujet est quant à elle plutôt employée pour des questions qui ne sollicitent pas de réaction immédiate de la part de l'interlocuteur.

Les questions en français sont par ailleurs sensibles à différents facteurs sociaux¹¹⁵, et très largement impactées par la dimension stylistique (Badin et al., 2021 ; Gadet, 1997a, 1999). S'il est assez consensuel de dire que les différentes options sont notamment - même si pas seulement - très sensibles à la situation de communication, la manière de catégoriser les formes l'est moins. En effet, attribuer par exemple aux variantes *in situ* un caractère de familiarité et à la tournure en *est-ce que* une position "neutre" (Riegel et al., 2006) est tout à fait discutable. Plutôt que de neutralité, concernant le *est-ce que*, il pourrait être question d'un certain flottement, comme observé dans une enquête menée sur les représentations de la norme académique chez les enseignants et les étudiants ([16] Buson & Rinck, 2020). Cette forme n'était pas clairement jugée comme incorrecte, mais pouvait être taxée d'une certaine lourdeur par les répondants. Elle pouvait être critiquée ou acceptée, selon les cas, en lien avec des considérations pragmatiques ou stylistiques (des questions de rythme dans l'écriture, par exemple).

Le français ordinaire privilégie clairement les formes qui maintiennent l'ordre SV (Gadet, 1989), tant pour les interrogatives totales que partielles, et ce autour voire au-delà de 80% des cas

¹¹⁴ A. Coveney rappelle que l'intonation "n'est pas toujours montante, surtout lorsque le contexte suffit à lui seul à indiquer que le sens voulu par le locuteur est bien celui d'une question" (Coveney, 2011, p. 122-123). Voir aussi Reinhardt (2021). Nous sommes consciente que le terme d'interrogative "par intonation (seule)" est un raccourci, et cette catégorie regroupe des questions telles que les alternatives, qui ne se distinguent pas systématiquement des affirmations par (la seule) l'intonation finale montante : "tu colories ou tu fais du gribouillage \blacktriangledown ?"

¹¹⁵ Nous ne traiterons pas ici des facteurs de type sexe, CSP ou âge lorsque l'âge ne distingue pas les enfants des autres locuteurs mais simplement les jeunes adultes des plus âgés (voir par exemple Coveney, 1996, 1997, 2011 ; Quillard, 2001 pour des approches variationnistes).

(Larrivée & Guryev, 2021). Au sein des interrogatives partielles, la forme *in situ* est la plus fréquente, jusqu'à 50% des occurrences, et elle est même attestée, plus récemment, dans les interrogatives indirectes (*je sais plus c'était quoi*). Certaines formes avec inversion du sujet, jugées prestigieuses, sont marginales dans l'oral conversationnel ordinaire (Coveney, 2011 ; Thiberge, 2018). M.B. Hansen (2001) en compte par exemple seulement sept occurrences parmi 247 constructions interrogatives au total. C. Etienne & K. Sax (2009), qui reprennent notamment l'étude de N.O.C. Di Vito (1997), indiquent des tendances similaires : dans les interrogatives totales, les questions par intonation et en *est-ce que* sont prédominantes et les inversions apparaissent dans les conversations à hauteur de 9%, *vs* à 44% dans les conférences. Et pour les interrogatives partielles, la majorité des questions sont de type *in situ* ou avec le mot interrogatif en début d'énoncé, puis les formes avec *est-ce que* (*qu'est-ce que, où est-ce que, etc.*) puis les inversions, rares dans tous les contextes. Ces dernières sont néanmoins toujours employées à l'écrit, notamment dans les contes ou comptines, avec certaines tournures ritualisées (*comment allez-vous ? loup y es-tu ?*), ou dans les écrits informels électroniques où des variantes standard et non standard se côtoient parfois (*que penses-tu d'une bouffe ensemble ?*) (Larrivée & Guryev, 2021 ; Stark & Binder, 2021) et chez des locuteurs plus âgés ou de milieux sociaux aisés (autour de 14% dans le corpus de Quillard, 2001).

F. Badin et al. (2021) ont comparé les interrogatives partielles dans ESLO 1 et ESLO 2 (Eshkol-Taravella et al., 2012) et ils observent un changement en cours entre les deux périodes : entre les années 60 et les années 2000, la part des interrogatives *in situ* augmente (de moins de 25% à 60%) alors que celle des inversions diminue (de 22% à 8%). Cette évolution est mise en parallèle des différences générationnelles : dans les années 60, les 15-25 ans (tranche d'âge 1) et les 35-55 ans (tranche d'âge 2) emploient 25% de *in situ*, alors que dans les années 2000, les 15-25 ans en emploient 70% et les 35-55 ans 55%. Concernant les interrogatives partielles avec inversion, dans les années 60, la tranche d'âge 1 en emploie deux fois moins que la tranche d'âge 2 (13% *vs* 25%). F. Badin et al. se sont également penchés sur la dimension diaphasique, en séparant trois contextes : des interviews¹¹⁶, des interactions en contexte scolaire et des repas. Ils constatent des écarts importants entre les situations, tous âges confondus, avec la proportion d'*in situ* qui passe de 72% dans les repas à 50% à l'école et à 31% en interview, alors que les inversions suivent la tendance opposée : 3,2% lors des repas, 15% à l'école et 18% en interview. Le contexte scolaire apparaît donc comme un cadre un peu intermédiaire, "semi-formel" (Badin

¹¹⁶ Pour une comparaison diachronique des situations d'interview, une certaine prudence est nécessaire. En effet, la valeur de l'interview est différente dans les années 60 et dans les années 2000, se faire enregistrer devenant de plus en plus banal. La perception de la formalité de la situation et l'attention portée au discours sont susceptibles de varier de manière importante dans le temps malgré une situation de communication en apparence équivalente.

et al., 2021, p. §52). Les auteurs observent par ailleurs que les antépositions avec *est-ce que* sont plus fréquentes en interview que dans les deux autres contextes : 18% contre 5% et 6% pour l'école et les repas. Ils concluent ainsi à une interaction entre les facteurs âge et situation.

Globalement, selon les études, certaines formes présentent des fréquences assez fluctuantes, comme les questions avec mot interrogatif en début d'énoncé, et notamment avec la séquence en (*qu'*)*est-ce que* (voir Larrivée & Guryev, 2021 pour une revue détaillée). Ces formes possèdent en réalité une couleur stylistique moins marquée et l'analyse au plan pragmatique est sans doute plus judicieuse pour comprendre leur sélection par les locuteurs (voir l'analyse des fonctions communicatives dans Coveney, 1996). V. Quillard (2001) formule l'hypothèse que la pragmatique serait pertinente à convoquer pour expliquer les structures en décalage avec la situation, comme une question *in situ* dans un débat politique, ou une inversion du clitique dans un repas familial. Globalement, ce double regard, pragmatique et sociolinguistique, est essentiel pour appréhender la complexité des interrogatives en français et une catégorisation stylistique trop simpliste, comme une association univoque entre questions *in situ* et registre familier, ne rendrait pas compte de la multiplicité des choix communicatifs des locuteurs. Ainsi, le choix de la forme *in situ* dans les questions introductives peut par exemple tout à fait être attestés dans des contextes plutôt formels comme les débats politiques (Quillard, 2001). Pour reprendre l'exemple de V. Quillard, le choix entre l'inversion du clitique (*que sais-tu ?*), *qu'est-ce que (qu'est-ce que tu sais ?)* et *in situ (tu sais quoi ?)* ne peut s'interpréter uniquement en fonction de critères situationnels, mais ne peut cependant pas en faire l'économie.

Les recherches portant sur les usages des interrogatives chez les enfants montrent que, comme chez l'adulte, la préférence pour les structures SV est massive (Lafontaine & Lardinois, 1984). Les formes avec inversion représentent moins de 5% des productions enfantines à 9 ans (Söll, 1982, repris par A. Coveney, 2011) mais cette structure semble davantage employée à mesure que les enfants grandissent (Lafontaine & Lardinois, 1984)¹¹⁷ : 8% en 2e année (7-8 ans), 25,1% en 4e année (9-10 ans) et 31,6 % en 6e année (11-12 ans). De plus, dans le corpus de L. Söll (1982), il semble que l'usage de l'inversion soit quasiment systématiquement associé à du discours rapporté, comme des citations tirées de films.

Dans certaines langues du monde, le mot interrogatif se situera toujours en fin d'énoncé, comme en chinois, alors que dans d'autres, il sera toujours au début, comme en anglais. En espagnol, l'inversion est la norme ; ainsi, des enfants de familles hispanophones socialisés aux Etats-Unis apprennent des systèmes concurrents concernant l'ordre des mots dans les interrogatives directes et indirectes, et manifestent des patrons de variation différents des

¹¹⁷ Corpus recueilli en Belgique avec 163 enfants.

monolingues lors des premiers stades d'acquisition. A. Cuza (2016) montre en effet qu'alors que l'inversion sujet/verbe est acquise chez les enfants monolingues hispanophones à 3 ans, les enfants bilingues espagnol/anglais produisent des taux d'inversion inférieurs, en particulier avec les interrogatives indirectes, plus complexes. L'auteur formule l'hypothèse que la construction des deux modalités grammaticales est influencée par la complexité de la structure, par les différentes langues en coprésence et par la langue dominante dans l'environnement langagier. Ces hypothèses rejoignent les études qui insistent sur les effets de saillance et de fréquence dans l'input, et peuvent s'appliquer aux contextes monolingues pluristyles, avec potentiellement des effets croisés de complexité syntaxique et de prédominance de telle ou telle forme dans l'environnement langagier de l'enfant.

D'après N. Strik (2007), qui a analysé une tâche expérimentale auprès de 36 enfants entre 3 et 6 ans, les questions *in situ* sont moins coûteuses en termes d'opérations syntaxiques¹¹⁸, et sont donc plus fréquentes chez les jeunes enfants que celles avec le mot interrogatif antéposé, même si ces dernières restent les plus nombreuses, en tout cas à partir de 4 ans. Selon l'autrice, les enfants les plus jeunes produiraient donc en priorité les questions qui exigent le moins de calcul syntaxique possible, ce qui expliquerait l'ordre d'acquisition suivant : *in situ*, mot interrogatif antéposé sans inversion, puis avec inversion. Cette recherche peut néanmoins difficilement contourner le biais de la situation expérimentale, avec une variable aussi sensible au style¹¹⁹.

Les facteurs pragmatiques influencent aussi probablement l'acquisition de cette variable, notamment en cela que les plus jeunes enfants acquièrent cette dimension plus tardivement que d'autres dimensions (hypothèse évoquée par Callen & Miller, 2022 pour une autre variable syntaxique sensible à ce facteur en espagnol). E. Destruel & B. Donaldson (2021) étudient les questions clivées (comme les formes renforcées en *qui est-ce qui*, ou *c'est qui qui*) et mettent en avant l'importance de la dimension pragmatique sur les choix de formes que peuvent privilégier les apprenants de L2. Beaucoup des subtilités fonctionnelles sont probablement maîtrisées relativement tardivement dans le processus acquisitionnel y compris en L1, du fait de la profusion des formes, de la multiplicité des connotations et de la palette socio-stylistique associée.

La profusion de formes possibles, de fonctions et de couleurs stylistiques dans les questions en

¹¹⁸ Son expérimentation se fonde sur l'hypothèse de la Complexité du Calcul Syntaxique déjà explorée dans C. Jakubowicz & L. Nash (2001).

¹¹⁹ Par exemple, quand l'expérimentateur demande "Quelqu'un lit des histoires à Tommy. Demande-lui qui" et que les réponses attendues sont soit "qui te lit des histoires ?" soit "qui est-ce qui te lit des histoires ?" soit "c'est qui qui te lit des histoires ?", il nous semble peu probable que les sujets, enfants comme adultes, ne soient pas influencés par le contexte expérimental, voire par le priming du "qui" final de l'amorce (*demande lui qui* → *qui te lit*). Le biais du registre de langue est d'ailleurs évoqué par l'autrice en fin d'article, qui explique ainsi la présence élevée de questions par inversion chez les adultes ayant participé à l'expérimentation.

français implique un processus acquisitionnel complexe. Les enfants produisent-ils d'abord les formes les plus économiques puis les formes plus coûteuses ? Les plus simples puis les plus complexes ? Les plus fréquentes puis les plus rares ? Les plus familières puis les plus formelles ? Plusieurs formes simultanément en écho à leur environnement langagier ? D'autres facteurs contextuels pragmatiques sont-ils à l'œuvre ? Et comment toutes ces dimensions interagissent-elles ?

Les sections suivantes présentent des recherches en cours et s'appuient sur les corpus DyLNet et Parm et sur la collaboration avec J.P. Chevrot, A. Nardy et I. Rousset, du Lidilem. Certaines des analyses qui y sont proposées sont reprises dans un chapitre d'ouvrage ([17] Buson et al., en révision), notamment pour le corpus enfantin (voir page 124 et suivantes). Notre premier angle d'analyse est l'input adulte, à travers les enseignants dans le corpus DyLNet.

ii. *Analyse des interrogatives directes en contexte scolaire : les enseignants*

Cette section analyse un corpus issu de DyLNet correspondant à 24 601 mots transcrits et comprenant 2 699 interrogatives produites par six enseignants (deux hommes et quatre femmes), transcrites et codées et pour lesquelles l'interlocuteur est identifié : soit un autre adulte (305 interrogatives), soit un ou plusieurs enfants (2 394 interrogatives).

Les catégories d'interrogatives (Coveney, 2011, 2020) utilisées pour les analyses sont les suivantes : intonation ("tu as pas fait la gym ?"), *in situ* ("PRENOM c'est quoi ton atelier ?"), mot interrogatif antéposé¹²⁰ ("oui mais pourquoi tu t'habilles en jupe et en t-shirt quand il fait froid ?"), (*qu'*)*est-ce que* ("et le caddie est-ce qu'il est plein de carottes ?", "dis donc mais qu'est-ce que c'est que cet engin fabuleux ?"), et inversion du sujet ("et en hiver que se passe-t-il ?"). Selon les analyses, nous distinguons ou non les questions totales et partielles. Les variantes de chaque variable sont les suivantes :

- intonation, *est-ce que* et une partie des inversions pour les interrogatives totales ;
- *in situ*, mot interrogatif antéposé, *qu'est-ce que* et l'autre partie des inversions pour les interrogatives partielles.

Le corpus se décompose comme indiqué dans le Tableau 12, en fonction du type d'interlocuteur et de question.

¹²⁰ Elles seront parfois notées *mot déb(ut)* ou *QSV* dans certaines représentations graphiques. La littérature anglophone les désigne par le terme de *fronting*. Ne sont prises en compte que les formes sans inversions.

	Interro totales	Interro partielles	Tot
Interlocuteur adulte	268	37	305
Interlocuteur enfant	1621	773	2394
	1889	810	2699

Tableau 12 : Interrogatives produites par les enseignants en fonction du type d'interlocuteur

Si l'on ne distingue pas l'interlocuteur, adulte ou enfant, ni les questions totales *vs* partielles, l'input enseignant peut se représenter comme sur la Figure 13.

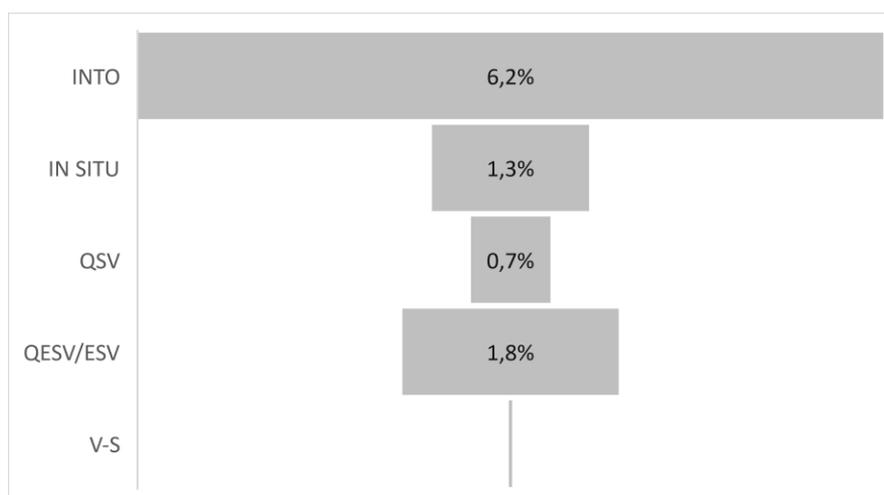


Figure 13 : Les interrogatives produites par les enseignants dans le corpus DyLNet

Les questions par intonation sont les plus fréquentes, suivies, loin derrière, par les questions en (*qu'*)est-ce que (ici regroupées sous l'étiquette *QESV/ESV*), puis les *in situ*, les tournures avec mot interrogatif antéposé (*QSV*), et enfin les inversions, extrêmement marginales (0,3%).

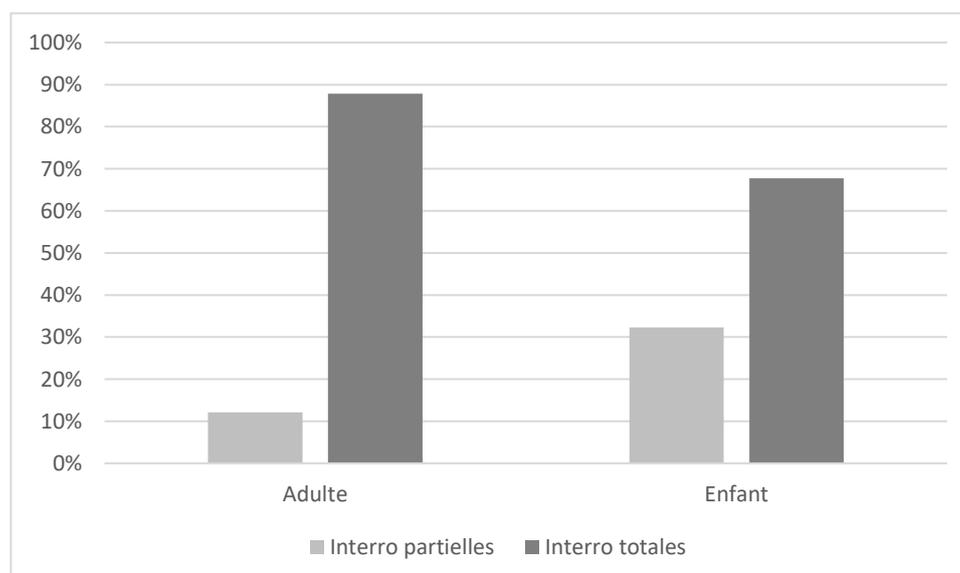


Figure 14 : Répartition des interrogatives totales et partielles des enseignants, pour chaque type d'interlocuteur

Comme l'illustre la Figure 14, la proportion d'interrogatives totales et partielles est différente selon que les enseignants s'adressent à des adultes ou aux enfants. Sans doute du fait de leur posture professionnelle et des modalités d'interaction recommandées dans les échanges à visée

didactique (Maulini, 2005 ; Ricci, 1996), les enseignants ont tendance à produire davantage de questions partielles à l'adresse des enfants (32,29% vs 12,13% pour les adresses aux adultes ; $\chi^2 = 52,33$; $ddl = 1$; $p < 0,001$).

Le "style didactique" favoriserait ainsi un type de question davantage propice à l'élaboration de réponses potentiellement plus élaborées que les questions totales, réputées "fermées" puisqu'elles induisent théoriquement des réponses en *oui/non*. Bien sûr, en contexte, une interrogative totale peut susciter des réponses brèves ou longues, voire ne pas générer de réponse du tout, selon l'intention du locuteur, l'interlocuteur et la situation. Ainsi, "est ce que monsieur PRENOM et madame PRENOM peuvent arrêter de toucher le tableau?" n'appelle sans doute pas de réponse verbale, et "tu t'es fait mal?" peut induire une réponse en *oui/non* tout autant que le récit complet d'un événement. Cependant, les recommandations institutionnelles encouragent le recours aux questions dites "ouvertes" pour favoriser la parole de l'enfant (parmi d'autres : CSEN, 2023; M.E.N., 2011; M.E.N.J., 2019)¹²¹, ce qui peut constituer un élément explicatif de la variation observée ici.

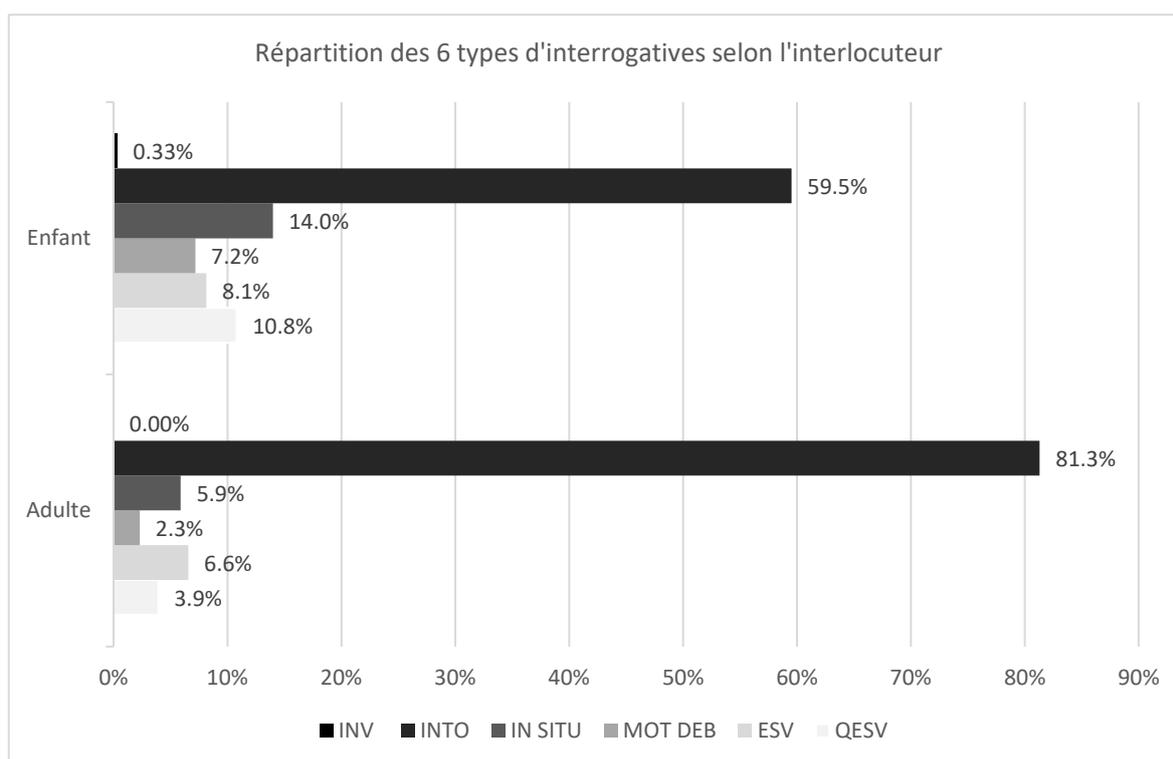


Figure 15 : Les types d'interrogatives chez les enseignants, en fonction de l'interlocuteur

¹²¹ Par exemple : "Tous les adultes présents, les enseignants comme les Atsem, engagé un dialogue adapté avec l'élève, se montrent désireux de mieux comprendre, sollicitent des précisions, des reformulations, posent des questions ouvertes. Ils conduisent ainsi les jeunes élèves à dire ce qu'ils voient, ce qu'ils font, ce qu'ils imaginent, ce qu'ils ressentent, mais aussi à enrichir leur capacité de nommer, de désigner, de dire" (M.E.N.J., 2019, p. 12).

Nous analysons maintenant la répartition des six catégories de questions pour chaque profil d'interlocuteur, comme illustré dans la Figure 15¹²². Notre approche est davantage qualitative. En premier lieu et sans surprise, les questions par intonation, qui sont la manière la plus simple de maintenir l'ordre SV, représentent une majorité des questions posées, tant aux adultes qu'aux enfants, même si elles sont davantage fréquentes à l'adresse des adultes, prioritairement destinataires des questions totales, comme nous l'avons précisé précédemment. Ce pourcentage de plus de 80% de questions par intonation aux adultes traduit sans doute aussi une modalité de communication spécifique à ce contexte professionnel toujours un peu "pressé", qui nécessite des interactions de régulation efficaces entre collègues, et non des échanges longs et de la discussion libre¹²³. La plupart des questions auxquelles nous avons eu accès adressées aux autres enseignants ou ATSEM correspondent en effet à des interactions de régulation et d'organisation, du type :

- mais tu es sûre? ou c'est pas dans le dans le placard? (1260)
- non mais y a PRENOM aussi à inscrire? (1034)
- mais c'est pour les enfants en difficulté? (1057)
- il a pas de la fièvre lui? regarde la tête qu'il a. (1033)
- il te reste des pots de des pinces de colle? (1033)

Dans la catégorie des questions par intonation, nous avons intégré les questions "suspendues" à compléter. Elles représentent 2,7% des questions par intonation adressées aux enfants et fonctionnent en co-énonciation :

- c'est pas une vache. c'est un bébé vache qui s'appelle? (1033)
- là vous avez vu c'est? rose. (1262)
- aujourd'hui nous sommes jeudi ooo après douze il y a? (1234)

Autant les questions par intonation sont fréquentes, autant le corpus compte très peu de questions par inversion du sujet : seulement huit inversions sur 2699 interrogatives¹²⁴, toutes adressées aux enfants, avec une seule question totale (mais dont la valeur est celle d'une question partielle du fait du mot interrogatif final), et sept questions partielles, chez deux enseignants sur les six :

- peux-tu me dire pourquoi? (1274)
- PRENOM. combien sommes-nous? (1033)

¹²² Si l'on regroupe *est-ce que* et *qu'est-ce que* comme sur la Figure 13, la catégorie *ESV+QESV* correspond à 19% des questions adressées aux enfants et à 10,5% des questions adressées aux adultes par les enseignants.

¹²³ Dans DyLNet, les enfants ne peuvent pas couper leur micro mais les enseignants en ont la possibilité, ce qui limite le recueil des échanges personnels entre collègues, qui auraient probablement d'autres caractéristiques linguistiques.

¹²⁴ Nous n'avons pas comptabilisé dans cette liste un "plait-il?" adressé aux enfants.

- comment se fait-il que tu fais des caprices comme ça en ce moment? tu es fatigué? (1033)
- que faites-vous debout? (1033)
- et en hiver que se passe-t-il? (1274)
- que devez-vous faire déjà? (1274)
- que faut-il faire sur cette fiche là? (1274)
- on arrête. quelle heure est-il? on a le temps pour faire un tout petit moment de relaxation. (1274)

Le fait que notre corpus de questions corresponde à un recueil de données non supervisé induit certains biais, comme le fait que les situations de classe ne soient pas contrôlées : aucune situation de lecture d'album n'a par exemple été récupérée ici, ce qui explique en partie que les inversions du sujet apparaissent de manière extrêmement marginale.

Les interrogatives *in situ* représentent la première catégorie d'interrogatives partielles. D'après V. Quillard (2001), il s'agit d'une forme privilégiée pour les questions introductives, fonction que l'on retrouve dans notre corpus, avec des questionnements qui cherchent à enrôler les élèves dans l'échange, comme ici avec un enchaînement de sollicitations :

- c'est une phrase que j'ai tirée de quoi? que j'ai prise où? du livre qui s'appelle comment? ça parle de quoi déjà? cette histoire? ça parle de quoi déjà l'ours et les feuilles? PRENOM? on fait la connaissance de qui au fil des saisons? et il se sent comment? (1274)¹²⁵

Cette forme est utilisée pour questionner les élèves sur des éléments de connaissance précis :

- entre treize et huit c'est quoi le plus grand? (1274)
- alors on va mettre combien? (1260)

Les questions *in situ* sont également très utilisées pour les interactions de gestion de classe :

- tu attends quoi pour t'asseoir? (1057)
- vous faites quoi tous les deux? (1239).

Elles peuvent apparaître en co-énonciation pour des demandes d'explicitation :

- elle s'est quoi? (1057)

Et elles peuvent comporter des formes non standard :

- lundi et nous sommes le combienième jour du mois de février PRENOM? (1274)
- c'est qui qui est avec toi PRENOM là-bas? (1033)
- à votre avis c'est qui qui va être le dernier? (1033)
- c'est qui qui a commencé déjà? (1057)
- c'est qui que tu as secoué là? (1057)

¹²⁵ Précisons que les questions sont produites à la suite mais qu'elles sont entrecoupées par les réponses des enfants, qui n'apparaissent pas ici vu que seule la parole du porteur du micro a été transcrite.

Les interrogatives en *(qu')est-ce que*¹²⁶ peuvent difficilement être considérées comme des "neutres", contrairement à ce qu'on peut lire dans les grammaires ou les manuels, au regard de leur fréquence relativement faible. On peut en revanche supposer qu'il s'agit de formes "didactiques" permettant d'insister sur la démarche de questionnement, et ce au-delà de la dichotomie totale/partielle, qui n'est ici pas prise en compte. Leur valeur serait ainsi davantage pragmatique que stylistique.

- mon petit ours. mon petit ours est tombé dans la gelée de groseille. qu'est ce qu'on dit après? (1034)
- avec cette phrase là qu'est ce que tu vas devoir faire? dans cette bande qui est vide et dans cette deuxième bande là. quel est ton travail? qu'est ce que tu dois faire? (1274)

Comme on le voit dans ce dernier exemple où les deux types de formes apparaissent, il en est peut-être de même des questions avec mot interrogatif antéposé (hors inversions) qui apparaissent également dans les phases de questionnement didactique :

- mais combien il en faut? un deux ou trois? (1260)
- comment ça s'appelle une suite de mots qui se termine par un point? (1274)

Mais aussi dans des interactions de régulation, où elles s'apparentent à des questions rhétoriques n'attendant pas réellement de réponse :

- qui fait les pompiers que ça me casse les oreilles là? (1033)
- mais de quoi tu t'occupes toi? (1057)

Nous avons par ailleurs relevé dix-neuf *qui c'est qu-* (classées dans la catégorie des mots interrogatifs en début d'énoncé) :

- qui c'est que j'avais puni? (1260)
- qui c'est qui était à la chouette? (1239)

Enfin, si l'on sépare les questions totales et partielles et que l'on compare ainsi les types de questions au sein de chaque catégorie, et non plus globalement, les adresses aux adultes et aux élèves s'avèrent très semblables, comme le montrent les figures ci-après.

¹²⁶ Dans la logique de la typologie de Coveney (2011), lorsque les questions sont renforcées et comportent donc à la fois un mot interrogatif antéposé et un *est-ce que*, elles ont été classées dans les *est-ce que*, comme par exemple "de quelle couleur est ce qu'elle est la souris?" (1034).

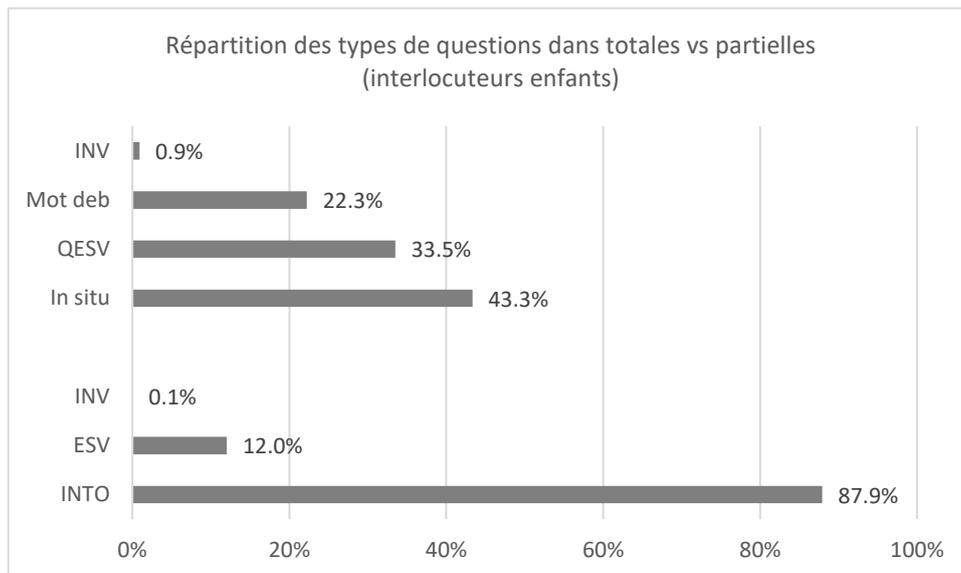


Figure 16 : Répartition des questions totales et partielles dans les adresses aux enfants

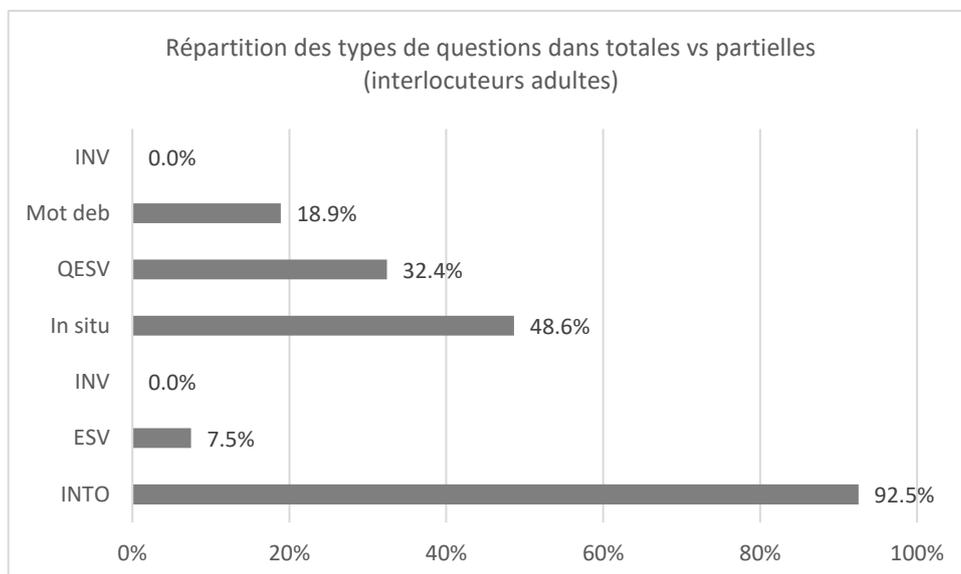


Figure 17 : Répartition des questions totales et partielles dans les adresses aux adultes

Malgré quelques variations en fonction de l'interlocuteur, le *pattern* reste identique, avec une majorité écrasante de questions par intonation pour les interrogatives totales, une majorité relative de *in situ* pour les interrogatives partielles, et la présence de plusieurs variantes représentées entre 7 et 35% pour chaque variable, sauf pour les inversions, quasiment inexistantes. Ces résultats correspondent à ceux obtenus par F. Badin et al. (2021) à partir du corpus ESLO, qui identifiaient autour de 50% de *in situ* pour les 35-55 ans.

Insistons également sur la grande variabilité de l'input, avec des formes très diverses qui peuvent co-exister au sein d'un même tour de parole, comme dans les exemples suivants :

- **c'est qui qui a commencé déjà? qui c'est qui a commencé là? c'est PRENOM?**
ooo assieds toi on va arrêter alors tu as fait une xxx. ooo **qui n'est pas passé** dans cette équipe? **qui a commencé?** (1057)

- **qui est le** personnage principal? **est-ce que le** thème principal c'est? alors oui c'est les saisons qui se suivent. d'accord. **on fait la connaissance de qui** au fil des saisons? (1274)

- alors **c'est une nouvelle chanson?** est-ce que quelqu'un on va lever le doigt si on a la réponse. **est-ce que quelqu'un sait de quoi** elle parle cette chanson? on lève son doigt. PRENOM. **de quoi elle parle** cette chanson? ooo PRENOM? **elle parle de quoi** cette chanson? (1033)

Cette co-occurrence de variantes plaide en faveur d'une interprétation pragmatique, au-delà de la dimension stylistique, qui existe mais qui ne semble pas la plus prégnante dans ces interactions scolaires ordinaires.

Après ce détour par les caractéristiques de l'input enseignant, nous allons analyser les interrogatives chez les enfants, dans les corpus DyLNet et Parm.

iii. Analyses des interrogatives directes chez des enfants de maternelle

Nous avons analysé 4 296 interrogatives dans deux corpus d'enfants de maternelle : 3 530 interrogatives dans le corpus DyLNet, pour des enregistrements en situation non supervisée, et 766 interrogatives dans le corpus 2, Parm, pour des enregistrements en contexte didactique.

Les questions dans le Corpus DyLNet

Pour la sélection de ce corpus d'interrogatives, l'échantillon correspond à 23 070 mots transcrits et comprend 60 enfants différents âgés de 3;7 à 5;11, dont 16 qui ont été enregistrés à deux périodes différentes à neuf mois d'intervalle.

L'échantillon global comprend 76 enfants : 24 enfants de 3 ans, 25 de 4 ans et 27 de 5 ans. L'échantillon transversal de 60 enfants pour lequel chaque enfant n'apparaît qu'une fois comprend 24 enfants de 3 ans, 17 de 4 ans et 19 de 5 ans¹²⁷. Précisons que sur ces deux échantillons, la distribution des enfants est équilibrée ; nous avons en effet contrôlé différents paramètres susceptibles d'avoir un impact sur le développement langagier, sur la base d'un questionnaire rempli par les parents :

- au plan sociodémographique : le sexe, le diplôme de la mère, le diplôme du père, la place dans la fratrie et l'environnement langagier mono ou plurilingue,

¹²⁷ La sélection s'est faite de manière à maximiser la différence entre les âges : pour chaque paire de mesures, nous avons conservé celles où les enfants étaient les plus jeunes pour la tranche 4 ans, et celles où les enfants étaient les plus âgés pour la tranche 5 ans.

- au plan comportemental : l'appétence pour les livres et les écrans.

Ce corpus compte 3 530 interrogatives transcrites, codées et analysées¹²⁸. Pour raisonner en termes de variantes, nous pouvons proposer la classification suivante dans le Tableau 13, qui est loin d'être exhaustive mais qui reprend les formes les plus fréquentes observées chez les enfants du corpus DyLNet.

Interrogatives totales	Interrogatives partielles
- Intonation : <i>on joue à la reine des neiges dix ?</i>	- In situ : <i>c'est quoi des patates ?</i>
- Est-ce que : <i>est-ce qu'on va arriver à trouver des vers de terre ?</i>	- Mot interrogatif en début d'énoncé : <i>qui veut des glaces ?</i>
- Inversion du clitique : <i>as-tu dormi ?</i>	- Qu'est-ce que : <i>qu'est ce qu'il mangera le gendarme ?</i>
	- Inversion : <i>où es tu ?</i>

Tableau 13 : Principales variantes des interrogatives totales et partielles chez les enfants DyLNet

Les questions dans le Corpus Parm

Ce corpus correspond à 83 séances de langage en classe en présence de l'enseignant, en petits groupes de quatre élèves en moyenne. Ces séances ont regroupé 219 enfants entre 2;10 et 5;12 : 70 enfants de 2-3 ans¹²⁹, 63 enfants de 4 ans, 83 enfants de 5 ans. Le corpus d'interrogatives compte 766 interrogatives transcrites, codées et analysées¹³⁰, produites par 172 enfants parmi les 219 enregistrés lors des ateliers : 48 enfants de 3 ans, 48 de 4 ans et 76 de 5 ans. Tous âges confondus ils sont en effet 79% à avoir produit au moins une question sur les temps d'atelier, soit 172 enfants. L'influence de l'âge des enfants sur le fait de poser ou non une question est significative ($X^2 = 9,26$; ddl = 2 ; p = 0,009) : ils sont 69% à poser au moins une question à 3 ans et cette proportion monte à 88% à 5 ans. La proportion d'enfant posant au moins deux types de questions différentes passe de 42% à 55% entre 3 et 5 ans mais cette progression n'est pas significative (Figure 18).

¹²⁸ Nos observations portent ici sur un corpus "élagué", où les questions à un ou deux mots, en partie inaudibles, ou avec un mot interrogatif seul, ont été supprimées des analyses (par exemple : "nan?", "qui?", "quoi?", "moi?", "du bleu?", "maitresse?", "ah bon?", "là?"). Pour certaines analyses qualitatives qui vont suivre, nous avons parfois extrait des énoncés signifiants présents dans le corpus global DyLNet comprenant 12 710 interrogatives transcrites.

¹²⁹ Seuls 3 enfants avaient entre 2;10 et 3 ans lors du recueil de données ; ils ont été regroupés dans la catégorie "3 ans".

¹³⁰ Comme pour DyLNet, nos observations portent sur un corpus "élagué", où les questions à un ou deux mots, en partie inaudibles, ou avec un mot interrogatif seul, ont été supprimées des analyses.

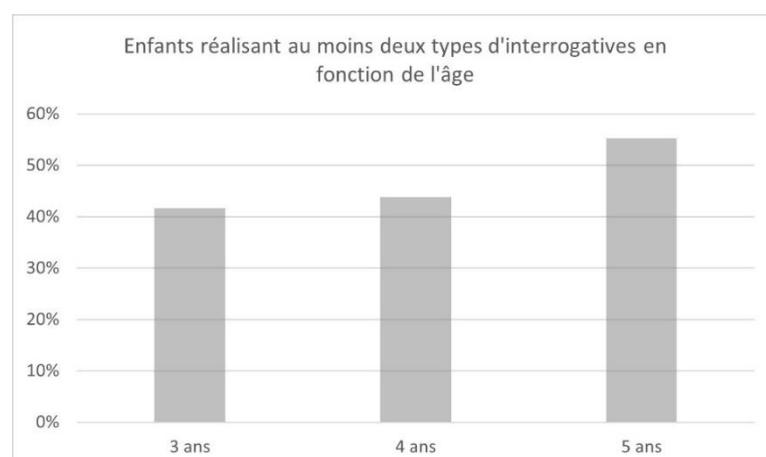
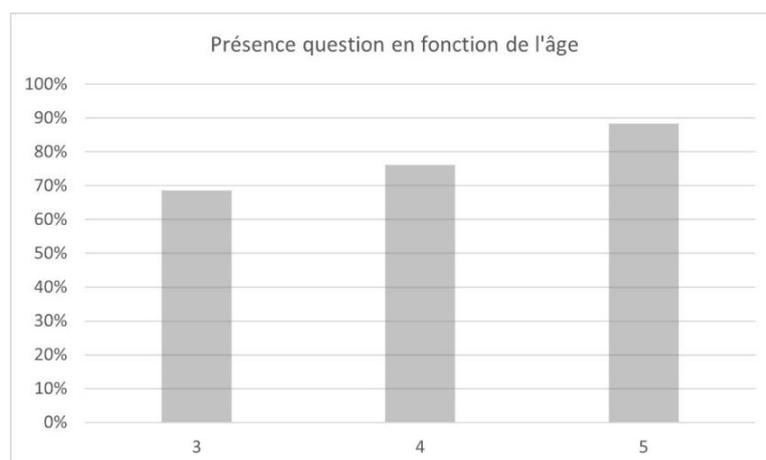


Figure 18 : Les questions en fonction de l'âge dans Parm

Les enfants ont travaillé sur une tâche de narration, par petits groupes de niveaux langagiers homogènes¹³¹, à partir d'un album choisi en fonction du niveau langagier du groupe. Quatre albums ont été utilisés, chacun comprenant un seul modèle d'interrogative. L'album destiné aux 38 élèves les plus faibles propose le modèle d'interrogative de l'intonation seule ("elle se cache sous le lit ?"), le second, proposé à 51 élèves, le modèle *in situ* ("tu manges quoi ?"), le troisième album, pour les 85 niveaux intermédiaires, propose une interrogative en *qu'est-ce que* ("qu'est-ce qui te fait peur ?"), et l'album pour les 45 élèves les plus avancés propose une inversion du sujet ("pourrais-tu m'en donner ?"). Les analyses reprennent ces quatre catégories.

Nous avons dans un premier temps analysé les interrogatives dans le corpus non supervisé DyLNet, et nous avons complété ces analyses grâce au corpus didactique Parm. Nos analyses sont majoritairement quantitatives, et sont occasionnellement combinées à des analyses qualitatives issues des deux corpus.

¹³¹ Tous les élèves ont été évalués au préalable selon une grille d'observation remplie par l'enseignant (<https://rb.gy/3qvpi3>), et classés en quatre étapes langagières en fonction de leur niveau, afin de constituer des groupes homogènes et d'adapter l'album sur lequel ils allaient travailler. Voir L. Buson et al. (en révision) pour les détails sur la démarche.

Un pattern de variation proche de celui des adultes ?

Dans le corpus DyLNet, sur l'ensemble des 3 530 interrogatives répertoriées, près de 60% sont formées par l'intonation seule, puis viennent les formes *in situ*, à hauteur de 22%, puis les interrogatives formées avec un mot interrogatif antéposé, sans inversion du sujet (formes *QSV* et *(qu')est-ce que*), et enfin, avec moins de 1% des occurrences, les inversions du sujet (Figure 19).

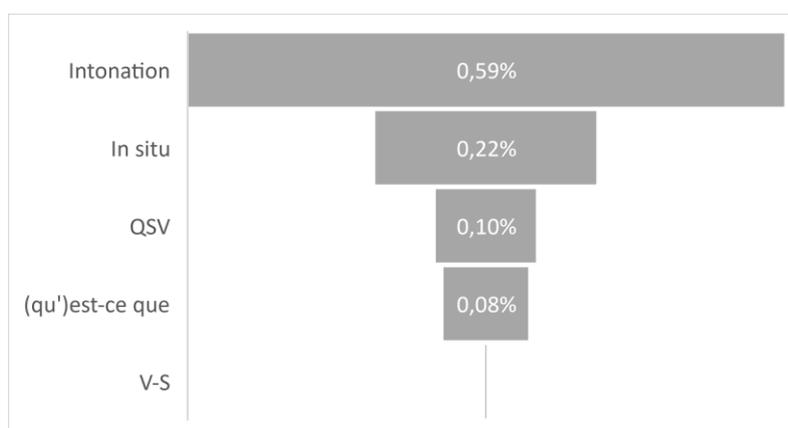


Figure 19 : Répartition des questions dans le corpus enfants DyLNet (76 enfants)

La comparaison avec la répartition de ces variantes chez les enseignants révèle une correspondance forte (voir Figure 13). Les comparaisons par type de question (GLMM binomial¹³²) montrent que la proportion de questions par intonation est identique chez les enseignants et chez les enfants, mais que les différences entre adultes et enfants sur les questions *in situ*, *QSV*, *ESV* et *QESV* sont significatives. Un écart relativement marqué concerne *QESV*, avec des enseignants qui produisent davantage de questions impliquant *qu'est-ce que* comparé aux enfants, mais plus particulièrement dans leurs adresses aux enfants, observation que nous avons déjà discutée en lien avec une possible dimension pragmatique associée au questionnement didactique en classe. Les enfants ont en cela un *pattern* plus proche de la manière de parler des adultes aux autres adultes (un peu plus de 4% des questions) que du discours adressé aux élèves (10,8%). Malgré ces quelques écarts, la distribution des questions produites spontanément par les enfants est très proche du modèle adulte.

Nous avons ensuite cherché à savoir si ce *pattern* était déjà présent à 3 ans ou s'il se construisait plus tardivement au cours de la maternelle. Le nombre total d'interrogatives collectées par tranche d'âge n'étant pas équilibré¹³³, nous avons effectué des tests de significativité¹³⁴ sur

¹³² GLMM pour Global Linear Mixed Model : modèle linéaire mixte généralisé. Ces tests statistiques ont été faits dans R par Y. Paillet (INRAE)

¹³³ En moyenne 51,58 à 3 ans, 29,76 à 4 ans et 61,37 à 5 ans.

¹³⁴ Les tests utilisés dans cette section pour l'analyse des questions chez les enfants ont été réalisés par J-P. Chevrot (Lidilem). Il s'agit de tests de Kruskal-Wallis pour échantillons indépendants, avec des comparaisons systématiques par paires d'âge (valeurs significatives ajustées par la correction Bonferroni).

l'importance relative, à chaque âge, des types de questions. Les comparaisons appariées sur l'échantillon de 76 enfants montrent qu'à 3 et 4 ans, les formes par intonation et *in situ* sont les plus représentées, viennent ensuite les formes avec *est-ce que* ou autre mot interrogatif antéposé, puis les inversions du sujet, inférieures à toutes les autres. Les résultats sont identiques à 5 ans, si ce n'est que les formes par intonation augmentent légèrement, ce qui en fait la catégorie la plus représentée, y compris en comparaison des *in situ*. Les tests sur le sous-échantillon transversal de 60 enfants (24 de 3 ans, 17 de 4 ans et 19 de 5 ans) montrent qu'il n'y a pas d'évolution des différentes formes en fonction de l'âge : dans toutes les tranches d'âge, les questions par intonation sont très largement les plus représentées, suivies par les *in situ*, puis par la paire comprenant des mots interrogatifs de début d'énoncé (*(qu)'est-ce que* et "mot interro début"), puis une proportion infime d'inversions du sujet¹³⁵. Le graphique de répartition en fonction de l'âge pour le sous-échantillon transversal de 60 enfants montre des tendances proches à tous les âges (Figure 20).

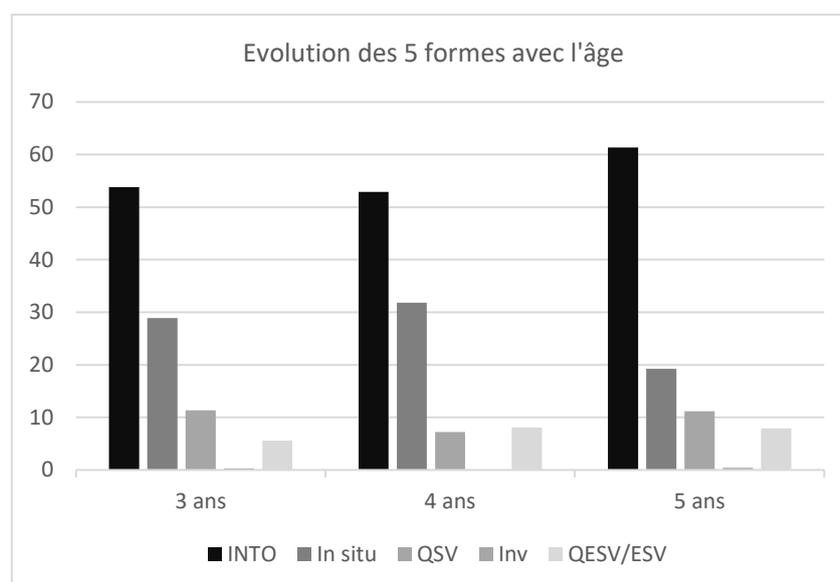


Figure 20 : Répartition des questions en fonction de l'âge dans le corpus 1 (60 enfants)

Ces analyses mettent en évidence qu'à tous les âges les inversions du sujet sont extrêmement marginales, les questions en *(qu)'est-ce que* sont rares¹³⁶, ainsi que les autres questions avec un mot interrogatif antéposé, et que les autres formes, qui maintiennent l'ordre sujet-verbe, représentent une large majorité des items. Ces ordres de grandeur sont proches des tendances observées chez les adultes dans les conversations ordinaires, ce qui indiquerait une correspondance précoce entre les patrons de variation adultes et enfantins sur cette variable,

¹³⁵ Une seule catégorie subit une légère inflexion entre 4 et 5 ans, les *in situ*, mais ce constat, marginal dans les tendances générales, ne nous semble pas refléter une évolution développementale.

¹³⁶ Coveney (2020) parle de neutre, parfois "inélégant" à l'écrit. Ces analyses confirment qu'il ne semble pas très justifié d'ériger ces questions en "(qu)est-ce que" en "neutre" socio-stylistique.

du moins dès lors que les enfants sont en mesure de produire des interrogatives comprenant au moins un verbe¹³⁷.

Les analyses d'autres recherches chez l'adulte dans des situations plus formelles ou avec des milieux sociaux plus aisés montrent cependant des taux d'inversion sujet-verbe sensiblement plus élevés, notamment dans le corpus radiophonique adulte de P. Behnstedt (1978) repris dans A. Coveney (2020), et même, dans une moindre mesure, chez les enfants de 9 ans, avec 1,3% d'inversions dans les interrogatives totales et 3,6% dans les interrogatives partielles (corpus de Söll, 1982 repris dans Coveney, 2020).

Les analyses plus fines de ce corpus DyLNet montrent que les quelques interrogatives par inversion observées sont majoritairement des formes que l'on peut dire ritualisées, comme le "comment allez-vous ?" relevé dans P. Larrivée & A. Guryev (2021), avec quatre "où es-tu ?" et un "as-tu dormi ?". Dans l'ensemble des questions transcrites dans le corpus DyLNet, on relève aussi des "où es-tu ?", et une comptine traditionnelle qui utilise l'inversion "loup y es-tu ? m'entends-tu ?". Globalement, les enfants ne semblent pas "se risquer" à produire des inversions du sujet en dehors de ces formes rituelles bien identifiées.

Nous pouvons donc nous demander si la variante de l'inversion du sujet n'est pas encore disponible chez les enfants de 3 à 5 ans, ou s'ils n'ont simplement pas l'occasion de la produire dans leurs interactions quotidiennes mais qu'elle est malgré tout présente dans leur répertoire, et qu'elle pourrait donc émerger si elle était sollicitée. L'analyse du corpus Parm permet d'apporter quelques éléments de réponse à cette question.

Des formes rares qui émergent avec amorçage

Dans les enregistrements du corpus Parm, les enfants, en fonction de leur niveau langagier de départ, sont exposés à un modèle d'interrogative via un album. La répartition des interrogatives produites en fonction du modèle fourni par l'album est décrite dans la Figure 21.

Lorsque le modèle est l'intonation, 84% des interrogatives produites correspondent au modèle ; lorsque le modèle est *in situ*, ce taux passe à 70%, 51% pour le modèle en *(qu')est-ce que*, et 22% pour le modèle avec l'inversion du sujet.

¹³⁷ Nous rappelons que nous avons exclu des analyses les nombreuses "proto-interrogatives" avec simplement un mot et une intonation montante par exemple.

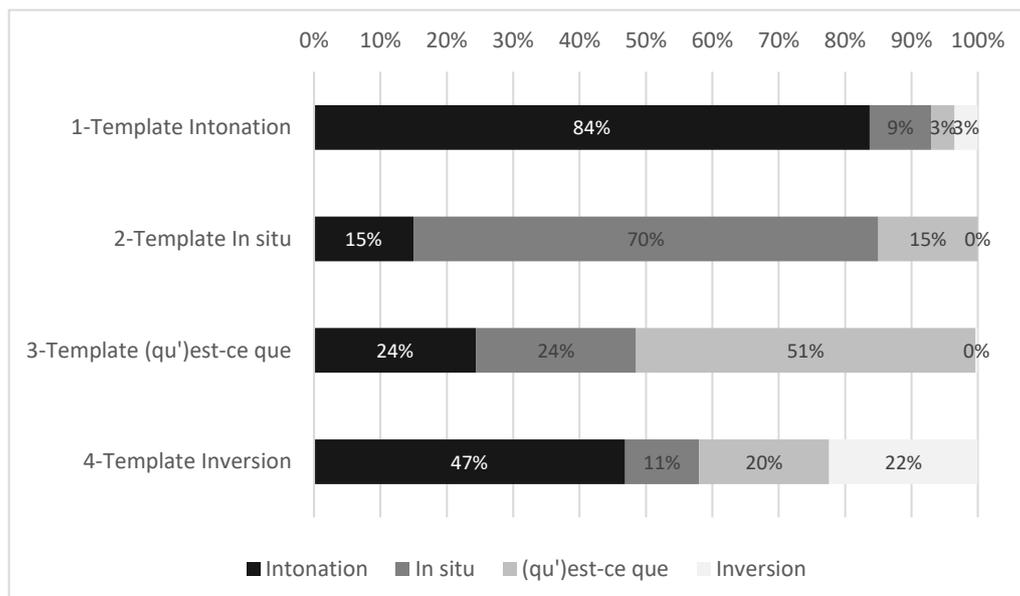


Figure 21 : Types d'interrogatives produites en fonction du modèle de l'album

Nous avons analysé la correspondance entre les formes produites et les formes cibles, pour voir si le modèle faisait systématiquement augmenter la variante concernée dans les productions, ou si les élèves produisaient des formes d'interrogatives aléatoirement. Les analyses montrent qu'il y a un effet significatif du modèle sur les formes majoritairement produites¹³⁸ : les questions par intonation, *in situ*, et avec le mot interrogatif en début d'énoncé sont majoritaires chez les groupes d'enfants qui ont entendu ces modèles.

Les inversions du sujet, qui sont quasiment inexistantes lorsque le modèle est autre¹³⁹, arrivent quant à elles ex-aequo avec *est-ce que*, et derrière l'intonation seule, avec l'album qui propose l'inversion, ce qui montre un effet du modèle vu que l'inversion est une forme quasi absente dans le corpus DyLNet. En effet, sur 45 enfants ayant travaillé sur cet album, 17 ont produit au moins une question avec inversion. Il est intéressant de constater qu'au-delà de l'imitation d'un modèle, apparait un phénomène de généralisation, avec la production d'interrogatives par inversion différentes de la forme proposée dans l'album. En effet, 6 interrogatives par inversion sur les 32 produites par les enfants exposés à ce modèle ne sont pas des reprises à la lettre, ce qui atteste d'une appropriation de la structure : les enfants peuvent notamment utiliser l'inversion là où elle était absente dans l'album, grâce sans doute à un effet d'amorçage de la forme cible (Bourdin et al., 2018) :

voulez-vous partager ? (4;1) [phrase de l'album : *On partage si vous voulez !*]

Pour l'album dans lequel la forme cible répétée à plusieurs reprises est une question en *(qu')est-*

¹³⁸ Tests non paramétriques de Wilcoxon : $p < 0,001$ pour toutes les comparaisons par paire.

¹³⁹ Seuls 3 "où es-tu ?" sont produits, avec l'album qui fournit pourtant un modèle par intonation. Le fait que ce soit cette forme qui émerge nous renvoie à la remarque faite précédemment sur les occurrences d'inversions de ce type observées dans le corpus DyLNet.

ce que, l'effet d'amorçage est également bien présent avec un recours significativement plus élevé à la forme cible en comparaison des autres tournures. Il est cependant intéressant d'observer les remplacements avec d'autres types de questions : globalement, les questions en *qu'est-ce que* sont remplacées par leur forme plus fréquente, la question *in situ*, et la question en *est-ce que* est remplacée par une question par intonation seule, elle aussi plus fréquente dans l'oral ordinaire. On voit donc que, lorsque le modèle s'éloigne des formes les plus fréquentes à l'oral, différentes variantes peuvent être produites, les enfants recourant alors à des tournures qui leur sont plus familières, même si les formes cibles restent majoritaires :

- sorcière tu veux nous manger ? (5;4) [phrase de l'album : *Sorcière, est-ce que tu veux nous manger ?*]
- tu as peur de quoi ? la petite fille demande (4;0) [phrase de l'album : *Tiens, toi, qu'est-ce qui te fait peur ?*]

Il est intéressant de noter que la forme par intonation, qui n'était le modèle que dans l'album le plus simple, essentiellement travaillé avec les plus jeunes, est une forme produite à tous les âges¹⁴⁰, et donc indépendamment du modèle cible fourni par l'album. Elle est notamment utilisée à 4 ans par des enfants exposés à *est-ce que* dans le modèle, et à 5 ans par des enfants exposés à l'inversion dans le modèle. Apparemment, *est-ce que* est une alternative peu fréquente à l'inversion du sujet ("pourrais-tu" deviendrait "est-ce que tu pourrais"), et est essentiellement utilisée lorsqu'il s'agit de la forme cible. En revanche, la forme privilégiée pour les remplacements de l'inversion semble plutôt être la forme par intonation seule ("pourrais-tu" devient "tu pourrais..?"), forme plus fréquente et plus disponible à l'oral.

Il semblerait donc que certaines formes, rares ou quasiment inexistantes à l'oral spontané, existent malgré tout dans les répertoires des jeunes enfants. Au même titre qu'elles n'apparaissent chez les adultes que dans des contextes surveillés (radio, lectures...), elles ne sont produites par les enfants que lorsqu'on les incite à le faire, comme dans le corpus Parm où les histoires qu'il s'agit de raconter amorcent une forme en particulier.

Plusieurs variantes dès 3 ans dans les conversations ordinaires

Afin d'analyser l'amplitude des répertoires des enfants du corpus DyLNet de conversations spontanées, nous avons cherché à savoir à quel âge ils produisaient plusieurs variantes d'interrogatives. Pour cette analyse, il s'agit de séparer les interrogatives totales et partielles :

- les interrogatives totales possèdent 3 variantes : l'intonation, *est-ce que* et l'inversion ;
- les interrogatives partielles possèdent 4 variantes : *in situ*, *qu'est-ce que*, mot interrogatif en début

¹⁴⁰ Aucune différence significative entre les trois groupes d'âge, quel que soit le modèle fourni par l'album (test de Kruskal-Wallis).

d'énoncé sans inversion, et mot interrogatif en début d'énoncé avec inversion.

Nous avons analysé les répertoires des 49 enfants qui avaient chacun produit plus de 28 interrogatives¹⁴¹. Ils sont 67,3% à produire au moins deux variantes de l'interrogative totale et 95,9% à produire au moins deux variantes de l'interrogative partielle. Pour les interrogatives totales, la majorité des enfants de 3 ans en produit une seule forme (52,9%), alors que les productions de deux variantes au moins deviennent majoritaires à partir de 4 ans avec plus de 75% des enfants qui produisent au moins deux variantes sur les trois. Concernant les interrogatives partielles, pour lesquelles au moins deux formes sont donc présentes précocement, la proportion d'individus avec trois variantes augmente avec l'âge : autour de 50% chez les 3-4 ans, jusqu'à 75% à 5 ans.

Ces résultats tendent à montrer que le nombre de formes produites pour les deux types de questions augmenterait entre 3 et 4 ans, avant de stagner : la médiane du nombre de variantes passe en effet de 1 à 2 pour les interrogatives totales et de 2 à 3 pour les interrogatives partielles.

Des formes de questions typiquement enfantines qui circulent entre pairs

Au sein de la grande catégorie de questions par intonation, 9% des questions relevées dans le corpus DyLNet sont des *question tags*, qui intègrent un élément du type "d'accord", "ok", "ou pas", ou "pas vrai", sur le modèle des exemples ci-dessous :

- moi je cherche des boutons d'or d'accord? (4;10)
- toi tu es pas moche mais c'est ton cheveu qui est moche ok? (5;5)
- tu as des sous ou pas? (4;7)
- on a fait une grosse bêtise pas vrai PRENOM? (3;10)

Ce dernier tag en "pas vrai" peut se trouver en fin d'énoncé, mais aussi au début ou au milieu :

- pas vrai ça existe les rats dans la forêt? (4;0)
- il a ses chaussures pas vrai qu'elles sont moches? (5;3)

Ces tags permettent de produire simplement une question à partir d'une affirmation. D'un point de vue développemental, cette stratégie pour produire du questionnement est peu coûteuse vu qu'un simple ajout ritualisé permet de transformer un acte d'affirmation en acte d'interrogation. La forme "pas vrai" représente 14,8% de ces *question tags* dans le corpus DyLNet et il s'agit d'une forme que l'on ne trouve quasiment que chez les enfants. En effet, dans le corpus DyLNet adultes, cette forme n'est attestée qu'à un seul exemplaire sur 9 607 questions

¹⁴¹ Le nombre 28 correspond à la plus petite médiane des trois médianes du nombre d'interrogatives collectées dans les trois groupes d'âge de l'échantillon : 3 ans, 4 ans, et 5 ans. L'échantillon de 49 enfants se répartit comme suit en fonction de l'âge : 17 enfants de 3 ans, 12 enfants de 4 ans et 20 enfants de 5 ans.

transcrites¹⁴², contrairement au recours à "d'accord" ou "ok", très fréquents. La seule occurrence dans la parole adulte est celle de l'énoncé suivant, qui s'avère nettement empreint d'une forme de stylisation de parole enfantine :

PRENOM il est derrière moi je le tire. ce n'est pas pareil pas vrai?

Les *question tags* enfantines constituent peut-être un exemple intéressant de transmission de variante par un processus de socialisation horizontale (Nardy et al., 2014) puisque cette tournure semble circuler essentiellement entre pairs.

Ces différents résultats permettent d'apporter quelques éléments de réflexion sur l'acquisition des questions en français.

iv. Interrogatives et acquisition de la variation : éléments de synthèse

Les interrogatives constituent un champ d'investigation privilégié pour comprendre l'acquisition de variables qui comportent chez l'adulte une multiplicité de formes, en complément de l'analyse de celles qui fonctionnent de manière binaire en présence/absence, comme la négation en français. Comme N. Shin & K. Miller (2022) le décrivent dans leur modèle d'acquisition de la variation morphosyntaxique, les enfants semblent au départ largement privilégier une forme d'interrogative, l'intonation pour les questions totales, et les *in situ*, pour les questions partielles, au détriment de toutes les autres. En français, il s'agit de formes très fréquentes dans le vernaculaire, ce qui va dans le sens des étapes laboviennes. On observe cependant dans nos corpus une coexistence précoce avec d'autres formes, et un certain mimétisme précoce avec les usages ordinaires adultes, dès 3 ans, même si certaines questions, comme les *question tags* en "pas vrai", sont sans doute essentiellement initiées et favorisées par les interactions entre pairs.

Rapidement, et notamment à partir de 4 ans, les répertoires des enfants de notre échantillon qui sont capables de produire des énoncés interrogatifs à plusieurs mots dont des verbes intègrent plusieurs formes d'interrogatives, tant pour les questions totales que partielles. A part pour les questions les plus rares dans le langage adulte, à savoir les interrogatives par inversion, le *pattern* adulte semble installé chez les enfants de maternelle. L'écrit littéraire des albums et les comptines permet d'amorcer ces formes plus rares, ce qui d'une part laisse à penser que la multiplication de ces contextes pourrait être un facteur d'élargissement des répertoires, et qui

¹⁴² Les 47 autres occurrences de "pas vrai" chez les enseignants n'ont pas de valeur interrogative, mais une valeur d'intensifieur dans l'expression d'un mécontentement, comme dans : *mais c'est pas vrai alors lui aussi il plane à quinze mille.* (1041)

d'autre part confirme que ce n'est pas parce qu'un enfant ne produit pas – spontanément – une forme, qu'il ne la connaît pas (Hudson Kam, 2024 ; Johnson & White, 2020 ; Shin & Miller, 2024 ; White et al., 2024). Ce constat peut s'inscrire dans le second scénario proposé par N. Shin & K. Miller : "production of one form, knowledge of two forms" (2024, p. 89)¹⁴³, éventuellement du fait de difficultés à récupérer les variantes les moins disponibles, ou du fait d'une maîtrise encore balbutiante de nuances pragmatiques qui justifient en contexte chez l'adulte l'usage d'une forme plutôt qu'une autre.

La prégnance de la variation dans l'input est un facteur central de l'émergence des variantes dans différents contextes, et de l'extension de l'usage de ces variantes à de nouveaux contextes (Shin & Miller, 2022). Ce phénomène est en interaction avec la fréquence de certains éléments linguistiques : dans le corpus de Shin (2016), certains temps verbaux influent sur la production de certaines variantes, mais uniquement pour les items verbaux les plus fréquents. Les quelques occurrences d'inversions du sujet spontanées que nous observons vont dans ce sens, avec des productions associées à certaines tournures ritualisées (comme celles des comptines, ou le "où es-tu ?", proches des "comment allez-vous", "peux-tu", ou "voulez-vous" décrits par Larrivée & Guryev, 2021), ce qui semble soutenir l'hypothèse d'un impact de l'environnement lexical et syntaxique des variantes.

La perception des variantes a également un impact non négligeable sur leur acquisition (White et al., 2024), notamment sur les capacités d'alternances des enfants (au stade 4 du modèle de Shin & Miller, 2022). Cette question de la perception des variantes est importante en français du fait que les variantes morphosyntaxiques sont sujettes à évaluations et attitudes, et les jugements négatifs sont fréquents, entérinés par les discours normatifs scolaires, voire dépréciatifs sur la langue "familiale" qui correspond en réalité aux usages majoritaires (voir par exemple [16] Buson & Rinck, 2020 ; Thiberge, 2018 sur les attitudes concernant les types d'interrogatives en français). Cependant, ces attitudes et discours explicites sont davantage présents au moment de l'entrée dans l'écrit, à partir de 6 ans.

Les interrogatives en français possèdent une dimension sociolinguistique et notamment stylistique, avec des usages différenciés selon les contextes de communication (Badin et al., 2021), mais elles sont également fortement conditionnées par la dimension pragmatique (Coveney, 1996 ; Quillard, 2001), centrale dans le processus d'acquisition morphosyntaxique (Syrett, 2024). Ainsi, notamment, les questions en (*qu'*)est-ce que ont une dimension argumentative ou correspondent à des demandes d'informations moins présentes dans d'autres formes. Une analyse fine de l'émergence de ces formes en lien avec les

¹⁴³ Dans leur premier scénario, "lack of production and knowledge", les enfants ne produisent pas une forme parce qu'ils ne la connaissent pas encore.

productions adultes, par exemple, pourrait fournir des éléments de compréhension sur la manière dont les enfants acquièrent ces variantes en les associant à tel ou tel contexte discursif et telle ou telle fonction communicative, au-delà d'un apprentissage purement statistique/computationnel. Les contraintes pragmatiques des variables morphosyntaxiques sont complexes à acquérir (Callen & Miller, 2022 ; Destruel & Donaldson, 2021 ; Shin, 2016), même si elles peuvent malgré tout être acquises précocement si elles apparaissent fréquemment dans l'input (Shin, 2021). On sait cependant peu de choses sur la manière dont les enfants construisent conjointement les relations socio-indexicales et pragmatiques dans ce processus, ce qui reste donc à investiguer plus avant.

Une autre facette à explorer serait celle de l'écart entre les enfants qui ne produisent pas de questions et ceux qui produisent des proto-questions, voire ceux qui produisent une seule forme de question. En effet, nous avons exclu de nos analyses les questions sans verbes conjugués, dans une perspective d'analyse syntaxique, mais toutes les formes de questionnements des enfants apportent sans doute des éléments importants sur la manière dont se construit chez l'enfant la capacité à (se) questionner et (s')interroger. Comme le rappelle C.L. Hudson Kam (2024), l'étude des *non-producers*, à ne pas confondre avec les enfants de l'étape 1 du modèle de N. Shin & K. Miller (2022), est essentielle dans la compréhension du processus d'acquisition de la variation.

Acquisition d'une variable à multiples variantes : l'interrogative directe

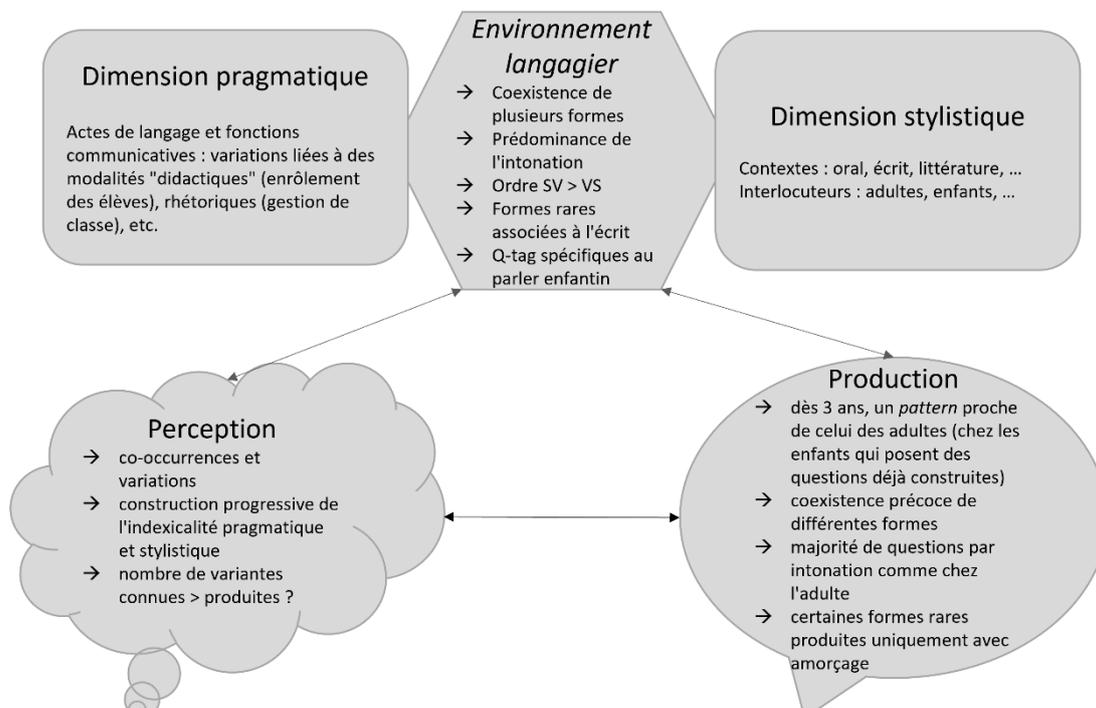


Figure 22 : Schématisation de l'acquisition de l'interrogative directe

La Figure 22 propose un schéma de synthèse de l'acquisition des interrogatives directes. L'enfant est exposé à un input variable où coexistent différentes formes d'interrogatives partielles et totales, avec une forme surreprésentée qui est la question par intonation, ce qui se retrouve dans les productions des enfants. Notons la présence dans les répertoires enfantins de formes non attestées chez l'adulte, sous forme de *question tags*, ce qui montre des influences croisées entre les adultes et les pairs au niveau de l'input. Comme pour la négation, les dimensions pragmatique et stylistique influent sur les choix langagiers des locuteurs (Coveney, 2020 ; Larrivée & Guryev, 2021 ; Quillard, 2001), avec des variantes qui possèdent une valeur d'insistance ou d'enrôlement dans l'échange peut-être plus marquée que l'intonation seule, et des formes plus typiques de la littérature.

Ainsi, certaines variantes sont marginales dans les conversations, comme l'inversion du sujet, et cette variante semble en outre de moins en moins utilisée au fil des générations, ce qui est en tout cas attesté dans ESLO pour l'interrogative partielle avec inversion (Badin et al., 2021). Chez les enfants, l'amorçage de l'album et de la narration permet d'observer quelques inversions (simples) du sujet. On peut cependant s'interroger sur ce qui se serait produit si le modèle de l'inversion avait été fourni aussi aux enfants les plus jeunes et les moins avancés. Reste à approfondir les analyses à partir de nouveaux corpus pour savoir si seuls certains enfants connaissent cette variante et la produisent dans certains contextes, ou si elle est largement présente dans les répertoires dès 3 ans, malgré l'absence de production dans les conversations ordinaires. Il serait par ailleurs intéressant de continuer d'explorer les liens entre les productions ordinaires et les productions plus exceptionnelles, que l'adulte ou l'école peut solliciter, afin de mettre en évidence l'ensemble des répertoires sociostylistiques des jeunes enfants.

Les différentes analyses qui intègrent les formes avec inversion pourraient nous amener à la considérer comme anecdotique, réservée à l'écrit littéraire, et/ou à l'oral de type "narration" qui oralise cette forme d'écrit ultra normée, mais sa valeur sur le marché linguistique est telle qu'elle mérite notre attention malgré sa faible représentation dans les pratiques spontanées. Elle est encore la seule forme valorisée dans les manuels et par les enseignants lorsqu'il s'agit d'écrit académique et, dans ce cadre, sa forme la plus recherchée est même largement plébiscitée comparée à sa forme simple (ainsi, la variante "Sur quoi cette décision se fonde-t-elle?" est préférée à "Sur quoi se fonde cette décision?", cf. [16] Buson & Rinck, 2020).

Dans des approches descriptives de l'enseignement de l'oral en FLE¹⁴⁴, différentes variantes de l'interrogation sont généralement présentées. Sur le site *Florale* de l'Université de Lausanne¹⁴⁵ (Surcouf & Ausoni, 2018), par exemple, plusieurs tournures correspondant aux questions totales et partielles les plus courantes sont répertoriées, et l'inversion n'est pas mentionnée, à juste titre¹⁴⁶.

En dehors des ressources *corpus-based* qui prennent en compte la variation et qui se focalisent sur l'oral, la plupart des ressources, institutionnelles ou non, continuent d'annoncer trois manières de poser une questions en français, généralement les formes par intonation et *in situ* associées au registre familier, la forme en *(qu')est-ce que* pour l'oral courant et la forme avec inversion pour le registre soutenu.

100% FLE.
Grammaire essentielle
du français. A1.
Didier. 2018. p. 69.

MÉMORISEZ 90

Qui, que, quoi, où, comment, pourquoi, combien (de) ou quand ?

mot interrogatif	pose une question sur	français courant (avec est-ce que*)	français familier (mot interrogatif à la fin)
où	le lieu	Où est-ce que tu habites ?	Tu habites où ?
quand	un moment (jour, heure)	Quand est-ce que tu viens ?	Tu viens quand ?
comment	la manière	Comment (est-ce que) tu pars ?	Tu pars comment ?
pourquoi	la cause	Pourquoi (est-ce que) tu vas chez elle ?	/
combien (de)	la quantité	Combien (est-ce que) ça coûte ? Combien d'enfants (est-ce que) tu as ?	Ça coûte combien ? Tu as combien d'enfants ?
qui	une personne	Qui est-ce que tu regardes ? Mais : Qui est là ? (qui + verbe)	Tu regardes qui ? /
que / quoi	une chose	Qu'est-ce que tu fais ?*	Tu fais quoi ?

En français soutenu, on peut aussi utiliser : mot interrogatif + verbe + sujet... ?
Où vas-tu ? Comment t'appelles-tu ? Pourquoi bois-tu du café ?

⚠ Quand les utiliser ?

- On utilise est-ce que à l'oral surtout.
- On utilise l'inversion sujet-verbe à l'écrit surtout.
- On utilise l'intonation montante en français familier (avec la famille, les amis...)
- Quand on utilise qu'est-ce que tu fais, on attend une explication et non une réponse en oui et non.

Plus que parfait ! FLE Initiation
à la grammaire française. A1/A2.
Ellipses. 2022. p. 125.

¹⁴⁴ Le détour par le FLE permet souvent d'accéder à des formalisations plus fines qu'en FLM, du fait d'une meilleure attention portée à l'oral et à la dimension communicative.

¹⁴⁵ Site Florale : <https://florale.unil.ch/>

¹⁴⁶ D'autres exemples de données authentiques et situées sont accessibles sur CLAPI-FLE. (<http://clapi.icar.cnrs.fr/FLE>) et sur Corail (http://clapi.icar.cnrs.fr/Corail/poser_question.html).

Au-delà de l'incongruité et du caractère limité de cette liste, l'évidence d'une valeur prioritairement diamésique des variantes de l'interrogation est rarement remise en cause, ce qui pose question, finalement, au regard des usages tels que nous les avons observés et décrits, tant chez les enseignants que chez les enfants. F. Badin et al. (2021) ont observé des interactions entre le facteur situationnel et le facteur âge, et formulent l'hypothèse que le facteur âge est impliqué dans la perception de la situation, certaines variantes étant susceptibles d'être jugées plus inappropriées dans certaines situations par des locuteurs plus âgés, ce qui pourrait expliquer que les 35-55 ans inhibent davantage les *in situ* en interview que les 15-25 ans. Ces pistes de réflexion renforcent le constat de la grande complexité du fonctionnement de l'interrogative en français, avec des formes qui peuvent être perçues comme "familières" par certains locuteurs et comme standard par d'autres.

C'est pourquoi, s'il est indéniable que toutes les formes d'inversion du sujet possèdent cette valeur stylistique, celle d'un parler "endimanché" qui prend ses distances avec l'oral ordinaire de la conversation, on peut s'interroger sur la valeur stylistique des autres variantes, qui semblent beaucoup moins nettement impactées par l'attention portée au discours, l'auditoire, l'identité du locuteur et sa propension à la manifester, ou encore l'expression d'une singularité ou la production d'une signification sociale. D'ailleurs, si l'inversion peut styliser une manière de parler pompeuse, ne serait-ce que par l'ironique "plait-il ?", les autres formes de questions ne nous semblent pas très propices à des réinvestissements distancés dont les valeurs socio-indexicales seraient partagées.

Dans cette optique, il se pourrait que l'existence de la plupart des variantes en dehors de l'inversion soit essentiellement motivée par la dimension fonctionnelle, donc au niveau pragmatique plus que stylistique. De ce constat émerge une certaine perplexité : la valeur diaphasique est communément attribuée à une variable, induisant ensuite des connotations stylistiques différentes pour chaque variante, mais ce modèle doit ici être distordu pour continuer de s'appliquer. Les



100% FLE. A1. Didier. 2018. p. 68

frontières entre le stylistique et le pragmatique sont floutées, à moins de considérer chaque dimension comme un module complémentaire de l'autre. L'imbrication des angles de vue paraît nécessaire pour comprendre et expliquer la diversité des variantes et la sélection que les locuteurs vont opérer parmi les différentes options, mettant ainsi en relief la dimension

pragmatique du style, prépondérante ici au regard d'autres dimensions comme le lien à la situation ou la production d'une valeur de singularité, de distinction et d'expressivité.

Au départ, les enfants mettent en œuvre des moyens minimaux et des associations socio-indexicales relativement basiques, qui se complexifient en s'ancrant dans la diversité de leurs expériences socio-pragmatiques¹⁴⁷ : le fonctionnel et le stylistique se combinent pour construire des schémas cognitifs associant variantes congruentes et significations socio-fonctionnelles de plus en plus complexes. La souplesse stylistique et les jeux de stylisation évoluent et, à la manipulation ludique et symbolique de rôles sociaux, s'ajoutent à partir de la préadolescence des problématiques de présentation de soi et d'identité, en intégrant la question de la norme, en particulier autour de 6 ans avec l'importance grandissante accordée à l'écrit normé, conscientisation amorcée en amont avec la littérature de jeunesse notamment.

Les écarts observés entre enfants de maternelle et enfants plus âgés sont donc un élément à prendre en compte pour les propositions didactiques et des approches différentes sont à envisager. Pour les plus jeunes, il nous semble essentiel de privilégier l'élargissement des horizons perceptifs et des "paysages socio-sémiotiques" (les *socio-semiotic landscapes* de Vaughn & Becker, 2024), ainsi que la multiplication des occasions de pratiquer un large spectre stylistique, notamment à travers la manipulation ludique de formes peu fréquentes dans le parler de tous les jours. La correction linguistique comme focale resserre la perception à un moment du développement où il importe au contraire de favoriser l'ouverture et la diversification des expériences langagières. La stylisation est dans notre ADN et se met en place précocement. Et la diversité et la densité des expériences sociolangagières constitue le meilleur moyen d'élargir les répertoires et de multiplier les ressources linguistiques permettant de véhiculer du sens social et des intentions communicatives, et l'analyse des pratiques enfantines met en évidence des leviers pour enrichir sa palette stylistique, en s'appuyant notamment sur des modalités d'acquisition naturelles comme les jeux de rôles (Schuring et al., 2024).

L'approche à privilégier est différente à partir de l'école élémentaire, d'une part parce que les enfants ont développé des compétences plus importantes qui peuvent constituer des ressources précieuses pour les apprentissages et, d'autre part, parce que les exigences normatives scolaires

¹⁴⁷ Ce terme est d'ailleurs davantage employé dans le contexte de l'acquisition L2 (Tyne, 2012) mais il nous semble également très productif en L1, en cela qu'il permet de faire ressortir la dimension fonctionnelle de l'acquisition de la variation qui, comme nous l'avons montré, est au moins aussi importante que sa dimension sociolinguistique, les deux étant en permanence entremêlées au cours des expériences langagières vécues par les enfants.

ne sont pas optionnelles. Toute réflexion en didactique du français se doit de les intégrer dans l'équation.

Les interrogatives et la négation sont considérées comme des variables privilégiées pour travailler sur la variation en français dans les contextes d'enseignement-apprentissage, du fait de leur très forte fréquence et parce qu'elles sont associées à des actes de langage pertinents tant en L1 qu'en L2 (Etienne & Sax, 2009). La section suivante constitue une réflexion didactique autour de la variation et du style et reviendra à plusieurs reprises sur ces deux variables, fréquemment prises comme exemple dans les instructions officielles. Nous ferons un tour d'horizon des réflexions sur le style et la variation dans une perspective d'enseignement/apprentissage. Notre attention se portera sur le cadre institutionnel, puis sur différentes propositions didactiques à différents niveaux scolaires, avant un focus tout particulier sur l'école maternelle.

5. Styles, registres : perspectives didactiques

"À l'école française aujourd'hui, l'hétérogénéité des pratiques constitue aussi un écart, une résistance, et un risque" (Miguel Addisu, 2020, p. 53).

Comme l'ont mis en évidence les sections précédentes, la transmission des variantes stylistiques des adultes aux enfants ou entre enfants dépend de nombreux paramètres, spécifiques à chaque variable, notamment des usages majoritaires circulants dans la communauté, de la présence, la prégnance et la transparence des normes, de la tension entre recommandations normatives et usages et des intentions respectives des interactants. Ainsi, quand une variante est largement valorisée dans les discours mais qu'elle est quasiment absente de l'input, éventuellement parce que les locuteurs ont peu l'occasion dans leur quotidien de recourir à des pratiques qui nécessitent une surveillance particulière, la variation stylistique se réduira à une réalisation à la marge de la règle prescriptive, dans quelques rares contextes "hyperformels" (Poplack, 2015).

Les enfants entrent à l'école maternelle avec une diversité de langues, de variétés, et de niveaux langagiers qui rendent la mission des enseignants particulièrement délicate. De ce point de vue, deux phénomènes se cumulent fréquemment : d'une part, l'école peine à valoriser les répertoires plurilingues des élèves (Billiez, 2005) et d'autre part, la parole des élèves de milieux populaires est moins bien prise en compte que celle des enfants de milieux plus aisés (Bonnerly, 2009 ; Florin, 1991 ; Goudeau, 2020 ; Goudeau et al., 2023 ; Richard-Bossez, 2023). En résumé, en France, se cumulent idéologies du monolinguisme et du standard, cumul délétère qui génère une insécurité linguistique forte et qu'il serait salutaire de dépasser notamment pour l'enseignement (Gadet, 2023 ; Guerin, 2011, 2016). Qu'elle soit revendiquée ou sous-jacente, l'idéologie monolingue et mononormative irradie, encore aujourd'hui, l'ensemble des décisions et orientations prévalant à l'enseignement du français en France :

"Une idéologie monolingue et mononormative postule que l'usage d'une seule langue est profitable à la société, elle fonde la construction des États-Nations telle que la France, elle s'accommode mal d'une approche variationniste d'une langue en usage. La langue alors se définirait par des critères linguistiques indépendants des locuteurs qui la créent. Autrement dit, une idéologie monolingue se justifie par les représentations d'une langue en tant qu'objet linguistique plutôt que social" (Miguel Addisu, 2020, p. 40).

L'école n'est pas neutre et valorise, souvent sans que ses acteurs en soient conscients, certaines formes de savoirs, de façons d'être et de parler, qui sont celles des classes sociales aisées. La théorie de l'arbitraire culturel s'oppose aujourd'hui à celle du déficit culturel : les élèves des classes populaires réussissent moins bien à l'école, non pas parce que leur culture est moins stimulante que celles des élèves plus aisés, mais bien parce qu'elle est moins en adéquation avec les valeurs et normes scolaires (Bonnerly, 2009 ; Bourdieu, 1982, 1983 ; Dubet & Duru-Bellat, 2016 ; Duru-Bellat, 2002 ; Goudeau, 2020 ; Goudeau et al., 2023 ; Lahire, 2000, 2019).

Ce constat s'applique au langage et les formes attendues par l'école sont davantage conformes à celles produites par les familles des classes dominantes, avec notamment la valorisation d'un idéal monolingue – ou d'un idéal bilingue combinant des langues à fort prestige socio-économique – et de conformité à une norme ([3] Billiez & Buson, 2013 ; Billiez, 2007 ; Boutet, 2003 ; Laparra, 2003). A ces freins idéologiques, s'ajoutent ceux traditionnellement associés à l'enseignement/apprentissage de l'oral :

"L'école est toujours en difficulté quand elle doit construire des apprentissages dont une partie des savoirs et savoir faire impliqués ont été acquis majoritairement hors d'elle. Cela est tout particulièrement vrai en ce qui concerne les apprentissages linguistiques et langagiers d'une manière générale, mais ce l'est plus encore en ce qui concerne les apprentissages oraux" (Laparra, 2008, p. 119).

Or, les formes standard étant posées comme "bonnes" dans l'absolu, et non relativement à des contextes d'emploi, les recommandations d'usage ne font pas sens pour certains élèves qui n'en sont pas familiers et qui ne parviennent donc pas à les raccrocher intuitivement à leurs fonctions socio-pragmatiques :

"Il est plus aisé pour un enfant évoluant dans un milieu qui favorise les actualisations de la forme standard de saisir leur potentielle fonctionnalité. [...] En présentant la forme standard relativement à des considérations sociopragmatiques, la fonctionnalité peut apparaître comme potentielle, ce qui n'est pas le cas tant que la forme standard est présentée comme une langue distincte ou comme la seule forme valide" (Gadet & Guerin, 2008, p. 6).

– Madame, mon ordi, il a pas de souris !
– On dit « mon ordi n'a pas de souris », l'a reprise madame Appourchaux.
Mais personne ne l'a écoutée, pas même Louison, car nous avons découvert que plus un seul ordinateur n'avait de souris !

*Extrait de "Les enquêtes d'Anatole Bristol – Le gang des farceurs"
C. Hinder & S. Laroche, chez Auzou.*

Malgré tout, l'école tient le cap de la transmission des usages standard les mieux côtés sur le marché linguistique, dans une logique (une illusion ?) de réduction des inégalités et de facilitation à l'entrée dans la lecture/écriture. Les enseignants doivent réussir l'exploit d'élargir les répertoires des enfants en leur donnant accès à des variantes valorisées pourtant quasiment absentes des conversations ordinaires de tous les locuteurs, quels que soient leurs origines sociales, variantes qui ne sont plus pour certaines utilisées qu'à l'écrit. Cette section ne cherchera pas à justifier ou critiquer cette mission, mais plutôt à en estimer la faisabilité en fonction de l'âge des enfants, des différentes approches possibles, et à tenter d'apporter des pistes de travail concrètes aux enseignants et aux formateurs.

a. Ce qu'en dit l'institution scolaire

"Les recherches sociodidactiques apportent encore peu de pistes concrètes. Est-ce à dire qu'une didactique de la variation n'est pas possible à l'école parce qu'il s'agit justement de l'école ?" (Miguel Addisu, 2020, p. 169).

L'école, en tant qu'espace où plusieurs variétés sont disponibles mais où une seule est légitime, valorise traditionnellement les "pratiques mononormées" (Miguel Addisu, 2020, p. 48) et occulte voire refuse toutes celles qui s'en écartent, malgré quelques tentatives d'orientation plurinormaliste¹⁴⁸ qui ont fait long feu, en dépit de leur intérêt. Plusieurs chercheurs et chercheuses se sont déjà demandé si l'on pouvait enseigner la variation, et ont pointé la part d'incompatibilités d'humeurs entre norme à enseigner et hétérogénéité des pratiques, dans un contexte francophone fortement marqué par l'idéologie du standard, où l'invariant reste la chose à enseigner (voir par exemple les réflexions de [12] Buson & Guerin, 2014 ; N. Auger, 2007 ; Boutet & Gadet, 2003 ; Buson & Guerin, 2014 ; Guerin, 2014, 2016 ; Paternostro, 2017), et l'écrit souverain :

"Si certains faits laisseraient entrevoir que l'oralité commencerait à être regardée de façon moins négative, la révérence envers l'écrit et la persistance de l'idéologie du standard demeurent bien ancrées pour tout ce qui relève des échanges publics" (Gadet, 2024, p. 169).

Pour s'interroger sur l'enseignement du style et plus largement de la variation, faisons un détour par les sources institutionnelles, afin d'évaluer le cadre dans lequel ce type de démarche pourrait s'inscrire. Une source de 2011¹⁴⁹, encore diffusée aujourd'hui via le réseau Canopé, cadre un ensemble de préconisations pour la maternelle. Un premier constat est la reconnaissance des composantes sociolinguistique et pragmatique comme faisant partie intégrante de la compétence de communication, avec la prise en compte des registres de langue, des normes, des règles interactionnelles et des fonctions communicatives :

"l'utilisation de la langue (registres de langue, modulations particulières lorsqu'on s'adresse à des plus petits, etc.), les rôles tenus dans les échanges (situation de contrôle/obéissance, échange à parité dans une conversation choisie ou échange dirigé par quelqu'un qui a autorité, etc.), les postures adoptées (distance, regard, etc.) sont affectés par des règles culturelles ; les normes sociales se traduisent dans des rituels, dans les règles de politesse, et à l'école par des règles particulières en situation collective incluses dans le "règlement" de la classe [...] les ressources de la langue ne sont pas

¹⁴⁸ H. Romian et al. (1985, p. 29) définissent ainsi le mode de gestion fonctionnaliste *plurinormaliste* : "il se fonde sur une reconnaissance, une objectivation, une maîtrise des codes sociaux, des variations et des normes fonctionnelles qui leur sont liées. Cette approche du code commun, des variations, des normes, de la variabilité est alliée à des comportements pédagogiques qui visent : 1) la diversification, l'objectivation et par conséquent l'appropriation des variations et normes des pratiques langagières, 2) le maniement, la mise à distance, l'analyse, l'intégration des codes sociaux (scolaires et non scolaires)". Voir aussi C. Vargas (1988).

¹⁴⁹ Il est assez remarquable, et regrettable, de constater que certaines recommandations datant de 2011 sont scientifiquement plus solides que d'autres plus récentes (cf. paragraphes à suivre).

mobilisées de la même manière selon les enjeux des échanges ; parfois, des formes de scénario peuvent être apprises, ou les prises de parole peuvent être préparées alors que d'autres fois, l'improvisation est de mise, les régulations intervenant en fonction des effets constatés. [...] Ainsi, apprendre à communiquer, est-ce aussi bien apprendre à se comporter dans un échange selon des règles que savoir mobiliser des ressources langagières adaptées à la situation" (M.E.N., 2011, p. 14).

Les registres sont évoqués dans le contexte des apprentissages lexicaux¹⁵⁰, certes selon un postulat d'équivalence sémantique, mais avec une référence claire à la notion de ressources et de répertoire pluriel, avec l'utilisation de l'expression "palette lexicale" :

"Les registres de langue font partie, eux aussi, de l'usage des mots que l'on doit apprendre dès l'école maternelle : savoir qu'il existe plusieurs manières de dire la même chose et les mobiliser à bon escient selon les circonstances est un acquis fondamental à développer pour tous" (M.E.N., 2011, p. 45)

"Avec les relations de synonymie, les enfants sont initiés dès leur plus jeune âge au plaisir de disposer de plusieurs mots pour évoquer une même réalité. Cet enrichissement de leur "palette lexicale" induira les premières découvertes sur les registres de langue. Ainsi peut-on dire "Salut !" aux copains en arrivant à l'école, mais pour saluer la maîtresse, on lui dira "Bonjour" et c'est mieux ainsi. Grâce à ces situations, les enfants prendront conscience que le langage de la classe n'est pas celui de la cour et qu'on ne s'exprime pas de la même façon selon les circonstances" (M.E.N., 2011, p. 47).

Les registres sont aussi convoqués au chapitre de la syntaxe, mais la référence à la correction linguistique et à la parole modélisante de l'enseignant se font plus présentes et pressantes, et la forme écrite continue de matérialiser un graal linguistique, même en maternelle :

"Le travail sur la phrase prend une place importante à l'école maternelle. Il faut veiller à ce que le schéma de la phrase de base soit intégré par tous les enfants en fin de grande section. Les enfants seront régulièrement mis en situation fonctionnelle de produire des phrases simples, affirmatives ou négatives et relevant des différents types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, impératives), puis progressivement des enchaînements de phrases et des phrases complexes. Les phrases questions feront l'objet d'une attention particulière en compréhension comme en production ; dans un registre de langue soutenu, elles mobilisent des formes plus élaborées et moins familières, parfois même très étranges pour certains enfants. Si l'on prend pour exemple la formule bien connue "Où vas-tu ? Que fais-tu ? M'entends-tu ?", il est fort probable que cette façon de poser des questions jouant sur l'inversion sujet-verbe ne ressemble pas aux formulations ordinaires auxquelles sont exposés certains enfants. Il incombe donc à l'école maternelle de les leur faire découvrir" (M.E.N., 2011, p. 50).

"S'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis" (M.E.N.J., 2023a, p. 1) est encore à ce jour un incontournable des programmes, et ce tant pour les élèves que pour les adultes (voir [13] Buson et al., 2024 pour une réflexion sur cette thématique). Les tout derniers

¹⁵⁰ Notons que les ressources institutionnelles concernant l'enseignement/apprentissage du lexique sont nombreuses (voir par exemple CSEN, 2023) alors que celles qui concernent la syntaxe sont beaucoup plus rares et pas toujours très étayées au niveau théorique (M.E.N., 2016; M.E.N.J., 2023a).

programmes d'avril 2024 n'ont de nouveau que le nom et réitèrent ces impératifs de correction phrastique pour l'enseignant qui est sommé de parler comme un livre :

"Le professeur permet aux élèves d'entendre des modèles syntaxiques corrects composés de phrases, de types et de formes variés" (M.E.N.J., 2024, p. 7).

Des enfants de petite section, qui doivent apprendre à "produire des phrases correctes, même très courtes" (M.E.N., 2011, p. 53) jusqu'aux enseignants en passant par les ATSEM, la production de phrases "correctes" nettoyées de tout "à-peu-près syntaxique", est une règle qui ne souffre pas la nuance et dont la transgression nuirait indubitablement à la progression langagière des élèves :

"Parce que les échanges avec les Atsem sont aussi, comme tous les moments de parole, des moments d'introduction à la complexité de la langue, une attention toute particulière doit être portée à l'effet miroir de son propre langage. Ceci suppose que l'enseignant ait discuté avec l'Atsem (ou tout autre intervenant régulier) de ce rôle, clarifié l'importance d'une langue contrôlée, correctement construite et sans "à-peu-près" syntaxique. Ils renforceront par là même la responsabilité de chacun dans une activité propice à la formation langagière de chaque enfant" (M.E.N., 2011, p. 33).

Autant l'idée d'une "palette" registrale en vocabulaire semble envisageable, autant la variation en syntaxe, si elle n'est pas niée, ne semble néanmoins pas considérée comme une ressource. Elle est tolérée mais représente un stade transitoire qu'il s'agit de dépasser. Ainsi, selon les repères de progressivité en syntaxe donnés dans cette ressource institutionnelle récente, à trois ans, le *ne* de négation peut être omis mais, à partir de quatre ans, l'élève répond aux questions "par une forme négative complète" (M.E.N.J., 2023a, p. 3).

Pour la fin de l'école maternelle, l'enfant doit donc "s'exprimer dans un langage syntaxiquement correct et précis", "savoir qu'on n'écrit pas comme on parle", "répondre à une question par une phrase", "imiter et produire des phrases négatives, exclamatives et passives", ou encore "associer une intonation adaptée au type de phrase".

L'enseignant peut pour cela jouer sur plusieurs variables : "la longueur du schéma syntaxique à mémoriser, à manipuler, à produire", "la complexification ou la simplification de la chaîne syntaxique proposée". A trois ans, l'enfant "répond à une question par une forme négative incomplète : 'non/non je viens pas'", et "pose une question avec une forme incomplète : 'viens ? tu viens ?'". Il emploie "des phrases déclaratives comprenant un groupe nominal sujet animé avec une reprise pronominale". A partir de 4 ans, il devient apparemment capable de parler comme un livre, en répondant aux questions avec "une forme négative complète : 'non je ne viens pas' / 'il n'y en a plus'", en employant des phrases déclaratives "sans reprise pronominale", des phrases interrogatives avec 'est-ce que' ou inversion du sujet, l'inversion étant ensuite la seule forme prise en compte à partir de 5 ans : "y a-t-il des pommes ? n'y a-t-il pas de pommes ?". Sans parler des phrases "de forme exclamative", où il s'agit dès 4 ans

d'utiliser des pronoms exclamatifs comme "que" ou "comme" : "Que c'est lourd ! Comme c'est triste !" ¹⁵¹.

Les repères par âge des nouveaux programmes entérinent cette représentation d'un français oral hors-sol, où l'enfant dès quatre ans utiliserait au quotidien des *ne* de négation, des subordinées avec principales, des tournures non disloquées, et la première personne du pluriel (M.E.N.J., 2024, p. 7-8) :

Entre 3 et 4 ans	
Objectifs d'apprentissage	Exemples de réussite
L'élève est capable : – de diversifier les pronoms employés.	L'élève comprend et utilise : – les pronoms il-elle/ils-elles : « Il mange le gâteau », « Elle est partie », « Ils sont sur le toboggan » ; – plus tard dans l'année, le pronom je : « Moi, je mange le gâteau. »
L'élève est capable : – de construire à l'oral un système de temps de plus en plus efficace.	L'élève utilise : – dans la première partie de l'année, le présent : « Il mange le gâteau » ; – en fin d'année, un système à trois temps : présent/passé composé/futur (aller) : « Moi, je fais du toboggan. J'ai joué à la balançoire et je vais faire du vélo. »
L'élève est capable : – de formuler des énoncés de plus en plus complexes.	L'élève coordonne : – des propositions grâce à de premiers connecteurs : et/et puis : « Il monte sur le banc et puis il lance le ballon et puis il saute. »

À partir de 4 ans ou lorsque les connaissances précédentes sont observées	
Objectifs d'apprentissage	Exemples de réussite
L'élève est capable : – de diversifier les pronoms employés.	L'élève utilise : – le pronom tu : « Toi, tu manges le gâteau » ; – le pronom on : « On a été chez mamie et on a mangé le gâteau. »
L'élève est capable : – de construire à l'oral un système de temps de plus en plus efficace.	L'élève utilise : – l'imparfait et le passé composé : « Moi, j'étais dans la cour. J'ai fait du vélo » ; – le conditionnel : « Moi, je serais un voleur et toi, tu serais un gendarme. »
L'élève est capable : – de formuler des énoncés de plus en plus complexes.	L'élève utilise : – dans son énoncé de nouveaux connecteurs temporels et spatiaux : d'abord/ensuite/après/pendant, etc. : « D'abord j'ai lancé le ballon et après j'ai sauté dans le cerceau » ; – de nouveaux connecteurs afin de subordonner les propositions : parce que/que/qui : « Moi, je n'ai pas mon manteau parce qu'il est resté dans la voiture. »

¹⁵¹ Tous ces extraits apparaissent entre les pages 1 et 4 du document précité du Ministère (M.E.N.J., 2023a).

À partir de 5 ans ou lorsque les connaissances précédentes sont observées	
Objectifs d'apprentissage	Exemples de réussite
L'élève est capable : – de diversifier les pronoms employés.	L'élève utilise : – les pronoms nous et vous : « Avec les CP, nous avons mangé un gâteau », « Vous, vous mangez un gâteau et pas nous. »
L'élève est capable : – de construire à l'oral un système de temps de plus en plus efficace.	L'élève utilise : – un système à trois temps : imparfait/plus-que-parfait/futur (aller) « Moi, j'étais sur un toboggan. J'avais fait de la balançoire et j'allais faire du vélo » ; – le futur simple : « Quand on écrira aux correspondants » ; – un système à deux temps : futur/futur antérieur : « Quand on ira chez les correspondants, on aura déjà été au spectacle et on pourra leur raconter l'histoire. »
L'élève est capable : – de formuler des énoncés de plus en plus complexes.	L'élève utilise : – de nouveaux introducteurs de complexité : où/quand/pour que/si/comme, etc. : ▪ « Là, c'est la maison où le loup a mangé le petit chaperon rouge. » ▪ « Le chevreau, il s'est caché dans l'horloge pour que le loup ne le voie pas. » ▪ « Quand je vais à la boulangerie, la boulangère me donne un bonbon. » ▪ « Comme il fait chaud, elle va boire de l'eau. »

Ces recommandations, qui occultent les connaissances sur le français parlé, ou qui en prennent le contre-pied, ne peuvent que légitimer et fossiliser des postures surnormatives nuisibles à la sécurité linguistique des enfants, et donc à leur développement langagier (N. Auger, 2018 ; Blanchet et al., 2014 ; Francard, 1997 ; Hélot & Rubio, 2013 ; Remysen, 2018 ; Young, 2013), et empêcher une véritable réflexion sur l'évaluation des compétences communicatives des élèves.

Précisons que les derniers programmes pour le cycle 1 proposent une section "Produire des discours variés" qui pouvait laisser espérer une ouverture à la diversité intralinguistique puisque la notion d'adaptation à l'interlocuteur est évoquée, mais elle fait en réalité référence au passage progressif du langage en situation au langage d'évocation :

"L'élève est capable de suffisamment se décentrer et d'identifier les informations qu'il doit communiquer pour qu'un interlocuteur qui n'a pas vécu la situation évoquée puisse la comprendre" (M.E.N.J., 2024, p. 10).

Cette perspective, si elle fait partie de la compétence communicative et de la prise en compte de critères de proximité/distance entre les interlocuteurs, ne constitue pas pour autant une prise en compte de la diversité des pratiques et encore moins une invitation à s'éveiller aux styles.

Concernant l'école élémentaire, le BO de juillet 2020¹⁵² évoque à peine la question des niveaux de langue. Au cycle 2, elle est abordée dans la rubrique "lexique" avec l'objectif de "percevoir

¹⁵² Voir les textes accessibles ici : <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018714A.htm>. Les extraits des programmes cités ici sont tirés des pages suivantes : pour le cycle 2, 31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf, et pour le cycle 3, 31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf.

les niveaux de langue familier, courant, soutenu", et dans l'enseignement moral et civique sous l'angle de la politesse. Dans ces programmes, on trouve, entre autres objets d'enseignement relatifs au respect d'autrui, "le soin du langage", le "langage de la politesse" et dans ce cadre une "initiation à la distinction des niveaux de langue". Les domaines du "vivant, de la matière et des objets" sont regroupés sous l'étiquette "questionner le monde" :

"«Questionner le monde» constitue l'enseignement privilégié pour formuler des questions, émettre des suppositions, imaginer des dispositifs d'exploration et proposer des réponses. Par l'observation fine du réel [...], la démarche d'investigation permet d'accéder à la connaissance de quelques caractéristiques du monde vivant, à l'observation et à la description de quelques phénomènes naturels et à la compréhension des fonctions et des fonctionnements d'objets simples".

Quel beau programme cela pourrait être pour les langues en général et le français en particulier. Mais "questionner la langue" ne semble pas faire partie des objectifs de l'Education Nationale. Dans les programmes, les compétences sur l'oral qui ne ferment pas tout à fait la porte à une posture critique sont très sommaires : "participer à des échanges dans des situations diverses ; adopter une distance critique par rapport au langage produit". Les compétences orales visées incluent quelques éléments de la dimension pragmatique (respecter les règles organisant les échanges, tenir compte des enjeux de l'échange...), mais le style n'est plus qu'une écume (pour reprendre le titre de Gadet, 1997b) : prendre en compte ses interlocuteurs s'appuie essentiellement sur la modulation de la voix, le débit et l'articulation.

Au cycle 3, les enseignants semblent davantage encouragés à favoriser une posture réflexive sur la langue : "la langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue et d'appliquer ces raisonnements sur l'orthographe, la grammaire, le lexique". Il apparaît néanmoins en filigrane que l'oral est considéré avant tout, non pas comme une compétence essentielle pour elle-même, mais plutôt comme un outil, au service d'autres apprentissages plus importants : "le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages et constitue un moyen d'entrer dans la culture de l'écrit, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique". L'oral est continuellement ramené à son "étroite relation" avec la lecture et l'écriture. C'est un moindre mal : les programmes rappellent que la langue, orale ou écrite, requiert des séances spécifiques qui permettent notamment de réfléchir à son fonctionnement. Les compétences visées qui peuvent se rapprocher de questions de variation concernent le fait de "Parler en prenant en compte son auditoire. Participer à des échanges dans des situations diverses. Adopter une attitude critique par rapport à son propos". Force est de constater que ces objectifs restent assez peu ambitieux concernant les compétences communicatives et la dimension réflexive, qui porte sur le "propos" et non sur la langue elle-même. Différentes activités d'oral en tant qu'objet sont listées, comme des

jeux de rôles, des interviews, des débats régulés, ou de "courtes présentations orales" prenant appui sur des notes¹⁵³. L'accent est mis en priorité, là encore, sur la voix, le corps, la structuration du propos, et sur le fait de "savoir mobiliser des moyens d'expression (lexique, formules, types de phrase, etc.)", mais les questions de variations langagières, de registres, de ressources communicatives, ou même de normes, sont absentes des objectifs, ne constituent pas des points d'attention ou de réflexion. Un facteur aggravant réside dans l'absence d'outil adapté à disposition des enseignants pour mener à bien cette tâche, les ressources permettant d'analyser l'oral et notamment son fonctionnement syntaxique n'étant pas pertinentes (Guerin, 2022a).

Alors que l'enseignement explicite est recommandé dans tous les domaines d'apprentissage (Bressoux, 2022), les attentes concernant les "moyens d'expression" à mobiliser à l'oral restent parfaitement implicites. Les normes cachées scolaires agissent alors en plein sur l'accroissement des inégalités sociales (Lahire, 2000, 2019). Si "l'enseignement et l'apprentissage d'une langue vivante, étrangère ou régionale, doivent mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue et de réfléchir sur la langue", il semblerait que, malheureusement, cette attitude réflexive prônée pour les langues étrangères n'inclue pas le français, qui visiblement ne fait toujours pas partie des langues vivantes (Guerin, 2014, 2016).

Il est d'ailleurs assez édifiant de constater que les progrès concernant les discours institutionnels sur la diversité linguistique, qui semblent enfin se faire l'écho de décennies de recherches en faveur du plurilinguisme comme "atout" et non comme "handicap" (Billiez, 2007), occultent complètement la question de la diversité intralinguistique. Autant il est désormais reconnu d'utilité publique d'encourager les enseignants à accueillir et valoriser toutes les langues des élèves, et de marteler que cette diversité est une ressource et une richesse au service de l'apprentissage du langage et de la langue (N. Auger, 2023), autant le silence est total concernant la diversité des styles en français et l'intérêt que pourrait avoir un répertoire pluristyle pour communiquer voire pour mieux s'approprier la norme scolaire.

Ce constat fait écho aux dernières décennies de recherches en sociolinguistique et sociodidactique qui se sont majoritairement intéressées aux contextes exolingues et aux enfants plurilingues, plus qu'à la diversité intralinguistique (Guerin, 2011), ce qui peut interroger :

"Pourquoi la mise en relation de la diversité des formes du français et l'enseignement de la langue ne fait-elle pas couler autant d'encre que celle qui problématise le cas des enfants plurilingues ? Pourquoi semble-t-on accorder moins d'importance à la distance

¹⁵³ La formation des enseignants sur l'oral étant insuffisante, les séances d'exposés scolaires se résument souvent à de la lecture à voix haute de textes, au mieux rédigés et au pire copiés ou imprimés d'internet. Les programmes, en insistant sur la pertinence du recours aux "écrits de travail" et "écrits supports", ne font qu'encourager ces pratiques peu efficaces.

qui sépare l'objet d'enseignement des formes de français en circulation dans l'environnement linguistique des enfants ? Pourquoi celles-ci ne sont-elles pas abordées en tant que 'langue de la maison' au même titre que les langues étrangères ? (Guerin, 2011, p. 142-143).

Ce silence n'est que le reflet d'une cécité, essentiellement due aux œillères de l'uniformité linguistique parfaitement occultantes que les discours politiques maintiennent bien serrées sur les yeux des citoyens en général et des enseignants en particulier : la langue une et indivisible, une grammaire, une république¹⁵⁴. On est apparemment maintenant un bon enseignant si l'on éveille ses élèves à plusieurs langues et cultures, et c'est une excellente nouvelle, mais on ne peut toujours pas transmettre l'idée qu'il existe une pluralité de pratiques langagières, tant orales que scripturales, dans notre propre langue et encore moins que cette pluralité est souhaitable, pas même tolérable¹⁵⁵. Ainsi, on peut lire ce qui suit dans ce guide ministériel récent :

"Puis-je m'appuyer sur l'environnement linguistique des enfants pour les éveiller à la diversité linguistique et culturelle ? Oui. Il est important de valoriser la langue des enfants multilingues ou non francophones et leur présence dans une classe. Éveiller tous les élèves à la diversité linguistique et leur faire découvrir très tôt que le multilinguisme est une richesse. (Programme d'enseignement de l'école maternelle)" (M.E.N.J., 2023b, p. 6).¹⁵⁶

Un encart rédigé par L. Gajo dans ce même rapport affirme de plus que l'éveil à la diversité linguistique s'inscrit dans un "virage plurilingue" qui permet de

"développer un regard moins homogénéisant sur le groupe-classe et sur sa propre trajectoire d'élève et de locuteur. Il suscite un décentrement favorable à l'accueil de la diversité, qui devient non seulement valeur mais aussi outil. Les outils du plurilinguisme rejaillissent ainsi sur le travail consacré à chaque langue particulière et, notamment, à la langue de scolarisation" (L. Gajo, dans M.E.N.J., 2023b, p. 8-9).

Le parallèle avec le potentiel d'une approche ouverte à la diversité intralinguistique saute aux yeux. Pourtant, franchir le pas de la transposition de ce discours vertueux sur la diversité des langues des élèves à la diversité des parlars des élèves relève à ce jour de la science-fiction, alors qu'épistémologiquement, il ne s'agit que d'un pas de fourmi.

Un des arguments de ces approches intégrant la diversité linguistique pointe la nécessaire mise en valeur des "langues de la maison" pour permettre le développement de "l'estime de soi si essentielle à leur réussite scolaire et leur intégration dans la société" (M.E.N.J., 2023b, p. 10).

¹⁵⁴ Référence au post de Blanquer sur le réseau X, alors ministre de l'Education Nationale (15 novembre 2017).

¹⁵⁵ Je ne développerai pas ici les crispations récurrentes qui font bondir et réagir la communauté des sociolinguistes, sur l'écriture inclusive pour ne citer que ce sujet largement médiatisé ces dernières années. Je renvoie pour ces questions à quelques parutions récentes concernant les idées reçues qui ont la vie dure (Benzitoun, 2021 ; Candea & Véron, 2021 ; Gasquet-Cyrus, 2023 ; Hoedt & Piron, 2020 ; Véron & Candea, 2021), et au tract des Linguistes Atterrés.

¹⁵⁶ Ce rapport se revendique dans la filiation des travaux de Candelier (2003) et du programme Eulang.

Cette préoccupation, légitime, inspiré de D. Macaire & C. Reissner (2019), devrait aussi s'appliquer à l'ensemble des répertoires des élèves, qu'ils soient plurilingues ou non, et par conséquent, pourquoi pas, à concevoir le style comme un objet d'apprentissage à part entière.

b. Le style est-il à apprendre, et à enseigner pour lui-même ?

"En tenant [...] compte de considérations sociopragmatiques dans la présentation des unités de la langue, on rompt avec une tradition qui se perpétue dans la pratique scolaire, selon laquelle il existerait des unités équivalentes à l'oral et à l'écrit (Guerin, 2006). Une sociolinguistique à visée didactique ne met donc pas en cause les objets d'enseignement, mais réfléchit au sens à leur donner" (Gadet & Guerin, 2008, p. 5).

Une fois réaffirmée la nécessité de ne pas stigmatiser et d'accueillir les différentes ressources langagières des enfants, qu'elles soient monolingues ou plurilingues, proches ou non du français attendu à l'école, on peut se demander si le parallèle peut et doit être filé jusqu'à l'adaptation, voire l'adoption, des activités recommandées dans le cadre de l'éveil aux langues. Jusqu'où ce transfert est-il productif, au plan éducatif ? En d'autres termes, l'éveil au(x) style(s) ([10] Buson, 2010 ; Buson, 2009) est-il un horizon didactique pertinent ? A partir de quel âge ? Et la variation est-elle enseignable à l'école primaire, en tant qu'objet, par exemple en s'inspirant d'expériences en classe de FLE autour de la transcription de données orales ou de l'analyse d'écritures numériques comme voie d'analyse de divers traits d'oralité¹⁵⁷ et plus largement de sensibilisation au diaphasique (Etienne & Sax, 2006, 2009 ; Paternostro, 2017 ; Tyne, 2009a ; Wachs, 2017) ? Considère-t-on que la compétence socio-pragmatique doit s'enseigner ? Dès l'école primaire ? Ou bien que les enfants la construisent incidemment au fil de leur développement ? Voire qu'elle viendra bien assez tôt, "cerise sur le gâteau" de l'apprentissage (Tyne, 2009b, 2012), non prioritaire en regard d'un travail, lui, prioritaire sur la norme scolaire ?

C. Etienne & K. Sax (2009) proposent une étude de manuels de FLE niveau débutant et intermédiaire pour des étudiants aux Etats-Unis, et de la manière dont y est traitée la dimension stylistique, à travers trois variables : *on* vs *nous*, le *ne* de négation et les questions. Elles insistent sur la nécessité de proposer aux apprenants un travail explicite sur la variation et la valeur sociopragmatique des variables, et déplorent les incohérences des manuels à cet égard. Elles mettent en avant plusieurs problèmes récurrents dans les méthodes :

¹⁵⁷ Nous y reviendrons page 157.

- la sur-représentation des variantes formelles dans les manuels (*nous*, production du *ne* et interrogatives par inversion), y compris si celles-ci sont faiblement représentées dans le parler des natifs ;
- le fait que les variantes les plus courantes soient souvent l'objet de jugements explicites négatifs voire qu'elles sont passées sous silence (par exemple les questions *in situ*) ;
- la co-présence peu réaliste de variantes stylistiquement non congruentes dans les exemples ou mises en situation (également décrite en FLM par [10] Buson, 2010 ; ou Guerin, 2016) ;
- la sur-simplification de l'information sociolinguistique, autour de oral/écrit ou de formel/informel, sans prise en compte de la possibilité de production de mêmes variantes (avec des fréquences différentes) dans différents contextes (par exemple, le *ne* de négation est souvent omis, y compris en situation formelle) ;
- l'absence de progression claire visant le développement d'une compétence sociolinguistique, malgré parfois l'annonce du contraire en préface.

C. Etienne & K. Sax (2009) font l'hypothèse que les auteurs de manuels peinent à se positionner entre la volonté de se détacher d'une attitude puriste et leur réticence à afficher à l'écrit des formes jugées non standard. Elles plaident pour une révision de ces supports et pour la mise en place d'une progression étape par étape en fonction du niveau des apprenants, des variantes "authentiques", en écho aux pratiques des natifs, les plus faciles à acquérir pour permettre aux étudiants d'accéder à une communication de base, vers des variantes sociopragmatiquement plus complexes. Ainsi, les apprenants seraient en premier lieu amenés à travailler avec l'absence du *ne* de négation et les questions par intonation, puis les questions avec mot interrogatif en début d'énoncé et *in situ*, comme des formes potentiellement utilisables dans des contextes tant formels qu'informels, et les questions par inversion ne seraient que peu traitées à ce niveau. A un niveau intermédiaire à avancé, les subtilités stylistiques et fonctionnelles pourraient être introduites (par exemple, la valeur possiblement rhétorique des questions *in situ*, ou l'usage plus fréquent des inversions dans les écrits académiques), avec comme moyen et comme but de travailler la conscience métalinguistique des apprenants. Les autrices insistent sur le fait qu'il est plus important de travailler les modalisations et atténuateurs (*softeners*) pour favoriser la politesse des demandes, dans une logique de travail autour de l'acte de langage et de la préservation de la face de l'interlocuteur, avant de se préoccuper de formes rares telles que les inversions.

Quelles que soient les entrées privilégiées pour approcher le style en classe, le recours aux corpus est un incontournable, qu'ils soient constitués de données écrites (il peut s'agir de travailler sur des dialogues de romans ou de films, ou des sms), ou orales, en situations plus ou

moins naturelles (théâtre, films, radio, conversations, etc.). Le but de ces approches *corpus-driven* est "d'aborder la langue à travers un certain nombre de points d'accès plutôt qu'à partir de l'exemple unique" (Boulton et al., 2013, p. 19). Et contrairement aux problèmes liés à la représentativité des corpus en linguistique, la taille des corpus ne constitue pas un problème dans le cadre d'une utilisation didactique si tant est que le corpus soit réellement pensé pour être exploitable et manipulable par les apprenants, dans une "méthodologie de la découverte" (Boulton et al., 2013 ; Boulton & Tyne, 2014).

Cette entrée par les corpus nécessite que les enseignants s'interrogent et se positionnent sur les productions à sélectionner et à exploiter, et notamment sur leur place sur le spectre stylistique : par exemple, jusqu'à quel degré de productions non standard se permet-on d'aller ? En effet, la crispation sur ces questions est forte en langue maternelle, là où davantage de souplesse s'observe en L2 (Boulton et al., 2013). Concernant cette question de l'objet d'étude en lui-même, si l'on cherchait à circonscrire "les styles à enseigner", S. Wachs, qui exploitait des données langagières authentiques dans ses expérimentations en classe de français langue maternelle, considère qu'un ensemble de traits supposés déterminer un registre seraient plutôt à envisager selon des référents mobiles inhérents à la diversité des locuteurs dans la classe :

"Définir chaque registre par un ensemble de traits linguistiques qui lui serait propre implique la mise en place d'un cadre fixe qui ne prend pas en compte la variété des locuteurs. Il est plus juste de proposer une définition en termes de valeur relative : c'est par rapport à son vernaculaire qu'un locuteur se surveille (registre soutenu)" (Wachs, 2005, p. 175).

On pourrait cependant opposer à cet argument le fait que si l'attention portée au discours est indubitablement relative, le jugement que la production langagière engendre l'est aussi, et que faire des efforts pour "bien parler" ne suffit pas à être bien évalué.

Différentes pistes sont intéressantes pour accompagner cet éveil à la diversité des répertoires. Il est possible de l'aborder par la notion de point de vue, par les parodies, les exercices de styles, avec des albums de la littérature de jeunesse¹⁵⁸, pour questionner et manipuler différentes manières de raconter un même événement dans des styles différents. Concernant le français langue maternelle et l'école primaire en particulier, nous avons discuté cette perspective d'un

¹⁵⁸ On peut par exemple utiliser (liste bien entendu loin d'être exhaustive) : *Une histoire à quatre voix* de A. Browne chez L'école des loisirs ; *Les histoires pressées* de B. Friot chez Milan ; *Bon et les 3 jours* d'E. Valentin, *La Vieille Bique et les sept loustics* de S. Chausse, *Le grand méchant chelou* de N. Vessié-Hodges à L'atelier du poisson soluble ; *Le hibou n'est pas manchot* d'E. Trédez et B. Amsallem chez Nathan ; *La princesse rebelle se dévoile* de G. Guéraud chez Rouergue ; *Ma zomzé* de V. Malone et S. Bravi et *27 Poules sur un mur* de T. Dedieu au Seuil ; *Little Lou* de J. Claverie chez Gallimard ; ou encore *Une souris verte et autres délires* de F. Jenner Metz chez Alice jeunesse. Les nombreuses parodies de contes sont aussi très utiles pour observer, analyser et manipuler les variations de styles. Citons par exemple *Red Lili* de O. Dupin, chez Gautier Languereau ou le classique *Petit chaperon vert* de G. Solotareff chez L'école des loisirs.

éveil au(x) style(s) dans différentes recherches ([10] Buson, 2010 ; [11] Buson & Nardy, 2012 ; Buson, 2009), et avons participé à des expérimentations très encourageantes dans ce domaine avec des étudiants de Master , en tout cas en ce qui concerne l'école élémentaire. A cet âge, les enfants disposent en effet d'une sensibilité relativement aiguisée aux variations stylistiques et sont progressivement capables, d'autant plus si on les y accompagne, de formaliser leurs perceptions, de mettre des mots et des concepts sur ce qu'ils entendent et interprètent généralement en premier lieu en termes de proximité/distance par rapport à une norme et de statut social des locuteurs ([1] Buson, 2009 ; Buson, 2008, 2009, 2010 ; Gadet & Guérin, 2008 ; Gombert, 1990) (voir section page 84).

Nous pouvons évoquer quelques pistes de mise en œuvre expérimentées en école élémentaire par des étudiants de Master MEEF que nous avons encadrés :

- Amener les élèves à adopter un style formel dans le cadre d'une mise en scène de type débat, exposé ou interview radiophonique, et à analyser les écarts entre le français de conversation courante et une manière plus normée de s'exprimer oralement, via des auto-enregistrements¹⁵⁹ ;
- Travailler les transpositions entre oral et écrit grâce au théâtre, à partir de textes dans des styles contrastés, de la mise en voix et de la réécriture de dialogues sur le principe des exercices de style à la Queneau¹⁶⁰, ou par la création de livres audio¹⁶¹ ;
- Travailler le lien oral/écrit grâce à la fable, via des ateliers d'écriture autour des dialogues dans différents styles et des improvisations¹⁶² ;

Une expérimentation très intéressante qui a donné lieu à une publication (Cagnon et al., 2016) a également été menée en CP-CE1 dans une école de REP par une étudiante en Master FLE, L. Cagnon (2014), qui a cherché à travailler conjointement les représentations et attitudes autour de certaines formes en lien avec leur usage en contexte (vouvoiement, différents adoucisseurs ou durcisseurs de la conversation) et la production de textes dans différentes langues et différents styles, avec la réalisation par les élèves d'un album à la fois "bistyle" et plurilingue. Cette séquence articule éveil aux langues (Candelier, 2003) et éveil aux styles ([10] Buson, 2010) dans une perspective de répertoires pluriels. Notons que l'analyse de la séquence a néanmoins largement mis au jour les difficultés à aborder la dimension

¹⁵⁹ Par exemple, le mémoire de A. Allouti (2015), classe de CM2 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01202560>.

¹⁶⁰ Par exemple, le mémoire de C. Mariette (2022), classe de CM2 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03813601v1>.

¹⁶¹ Par exemple, le mémoire de A. Mercier (2020) avec un protocole testé en maternelle mais qui pourrait être mis en œuvre en élémentaire : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03129054v1>.

¹⁶² Par exemple, le mémoire de A. Caillat (2017), classe de CM1 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01690583v1>.

métalinguistique avec des élèves de cet âge, notamment en REP.

Quant à un travail avec des élèves à partir du collège, la littérature peut offrir des corpus exploitables pour diverses manipulations sans recourir à des exemples fabriqués *in vitro* souvent vides de sens. La traduction de l'anglais (EU) ci-dessous, qui intègre un certain nombre de stéréotypes à la fois sociaux, stylistiques et sur l'oral, comme de nombreuses traductions, est une illustration du type de supports qui peuvent être exploités en classe au collège ou au lycée.

— Dites donc, qu'est-ce que c'est
d'or ?
Le vieil homme récupéra brusquement sa carte et la reposa sur sa cuisse.
— C'est pas ces p'tites brèmes qui vont te servir à quelque chose, t'sais. T'es bon pour la taule en tout cas. Y foutent tout l'monde en taule.
— Vous croyez ? demanda le vieil homme au nuage de fumée.
— Recta.
Un nouveau nuage s'éleva.
— Pourquoi que t'es là, hein ?
— Je ne sais pas.
— Tu sais pas ? Oua-ho, c'est dingue ! Faut bien qu'tu soyes ici pour quèque chose. Les gens d'couleur d'accord, c'est souvent qu'on les ramasse pour que dalle. Mais toi, mon pote, faut bien que tu soyes ici pour quèque chose.
— Je ne sais vraiment pas, dit le vieil homme, morose. J'étais dans la foule, devant D.H. Holmes.
— Et t'as soulevé le morlingue à quelqu'un.
— Non, je me suis engueulé avec un policier.
— Non ? Et qu'est-ce t'y as dit ?
— Je l'ai traité de communisse.
— Communisse, hein ? Eh bê ! Si j'm'avise de traiter un flicard de communisse, mézigue, ça barderait salement pour mon matricule ! Y a une de ces salopes que je traiterais bien d'communisse, pourtant. Tiens, que cet après-midi, j'étais tranquillement chez Woolsworth, voilà t'y pas qu'un mec a chouravé un sac de noix d'cajou de la boutique Toi et Noix et la v'là qui s'met à gueuler comme si on l'égorge. Bon, tout de suite après t'as le détective maison qui m'alpague et une salope de flicard qui m'emmène ici. T'as pas une chance de t'en tirer, j'te dis. Oua-ho !
Ses lèvres têtèrent la cigarette.

— Personne a trouvé de cajous sur moi mais ça a pas empêché le flicard de m'emmener quand même. Eh ben, je pense que le détective maison c'est un communisse. Salope d'enfoiré, va !
Le vieil homme s'éclaircit la gorge et tripota ses cartes.
— Y vont probablement te relâcher, toi, dit lunettes de soleil. Moi, y commenceront par m'faire un p'tit spitche, pour me coller la trouille, qu'y croivent, même s'y savent que j'ai pas les cajous, y vont même essayer de prouver que j'les ai. Y vont probablement en acheter un sac et me le glisser dans la fouille. Woolsworth demandera probablement que je plonge à perpète.
Le nègre semblait parfaitement résigné et souffla un nouveau nuage de fumée bleue qui les enveloppa lui, le vieil homme et ses petites cartes. Puis il se dit en aparté :
— Je m'demande qui les a chouravés, ces cajous. Probablement c't' enfoiré de détective lui-même.
Un policier appela le vieil homme à se présenter devant le bureau qui occupait le centre de la salle et derrière lequel trônait un sergent. L'agent qui avait procédé à son arrestation se tenait debout devant le bureau.
— Votre nom, demanda le sergent au vieil homme.
— Robichaux Claude, répondit-il en étalant ses petites cartes sur le bureau devant le sergent.
Ce dernier passa les cartes en revue et dit :
— L'agent Mancuso, que voici, dit que vous avez résisté à l'arrestation. Et que vous l'avez traité de communisse.
— Je ne le pensais pas, dit tristement le vieil homme, remarquant l'apparente sauvagerie avec laquelle le sergent manipulait ses petites cartes.
— L'agent Mancuso dit que vous dites que tous les policiers sont communisses.

Extrait de *La Conjuración des Imbéciles* de John Kennedy Toole (1980)

Ces supports permettent en effet des observations qui croisent analyses diaphasiques et diamésiques, autour de différents types de phénomènes, tirés de ceux listés par F. Gadet (1996) : choix de phénomènes existant effectivement en français et à propos dans ce contexte, de phénomènes existant en français mais de manière marginale et dissonants dans ce contexte (usages désuets, régionaux, en décalage avec le profil social du locuteur par exemple), ou de phénomènes n'existant pas en français.

La littérature, et notamment les textes traduits, parfois maladroitement au niveau des manifestations linguistiques de la variation, peut être exploitée pour des activités de réécriture,

de parodie, de mise en voix, ou encore pour des discussions d'ordre métalinguistique, voire pour des analyses comparées entre version originale et traduction française. C. Etienne & K. Sax (2006), en FLE, proposent de travailler à partir d'extraits de films, ce qui semble également tout à fait transposable en FLM ou en cours de langues¹⁶³, avec une approche contrastive, en intégrant les questions de traduction en comparant VO et sous-titres en VF ou VO et VF. "Il écrit comme il parle" est une critique récurrente chez certains enseignants mais, en réalité, écrire comme on parle est une compétence de niveau avancé qui pourrait davantage, pourquoi pas, faire l'objet d'un travail scolaire régulier.

Ce type d'activités nous amène à interroger les intersections entre diaphasie et diamésie et les possibilités d'un travail intégratif des deux dimensions, où la variation stylistique serait une entrée privilégiée pour travailler les comparaisons entre l'oral et l'écrit. Dans cette optique, le style n'est plus un objet d'apprentissage à proprement parler, mais un vecteur d'apprentissage.

c. Le style comme vecteur d'apprentissage pour les comparaisons oral/écrit

A partir de 7-8 ans, les activités d'ouverture à la variation stylistique sont permises par un niveau de conscience métalinguistique suffisant et nous sommes d'avis qu'il serait favorisant d'inciter à leur mise en œuvre systématique dans les classes. Néanmoins, le développement de compétences dans le domaine du diaphasique ne semblant pas constituer une priorité pour l'Institution (voir page 144 et suivantes), un détour par la dimension diamésique pourrait s'avérer favorisant en rattachant à cet objectif de la maîtrise de "l'écrit", reconnu comme prioritaire, et qui justifie à lui seul d'en passer par l'analyse de "l'oral", même si la perspective scolaire est encore trop souvent d'apprendre à connaître son ennemi dans le seul but de mieux le combattre :

¹⁶³ *L'esquive*, de A. Kechiche (2004) est par exemple un candidat valable pour des analyses linguistiques et métalinguistiques sur le style en français, et fait partie des œuvres déjà exploitées dans les classes de lycée (voir par exemple : http://cineprism.free.fr/images/ressources_pdf/Dossier%20compl%20E9mentaire.pdf). Pour une approche contrastive anglais/français, le film *Idiocracy* de M. Judge (2006) offre des possibilités d'analyses sociolinguistiques intéressantes : la société de 2050, complètement stupide et dégradée, s'incarne linguistiquement dans une variété de langue qui hybride notamment des stéréotypes de parlers paysans et des cités, quand le seul individu venu des années 2000, qui parle une forme peu marquée de standard English, est perçu comme pompeux et efféminé : "But the English language had deteriorated into a hybrid of hillbilly, valley girl, inner-city slang and various grunts. Joe was able to understand them but, when he spoke in an ordinary voice, he sounded pompous and faggy to them" (voix off, min14). Les choix linguistiques du réalisateur pour ses personnages, les jugements sous-jacents sur les variétés qu'ils révèlent et les représentations contrastées qu'ils induisent au fil du film autorisent une réflexion sur le style, la norme, et la manière dont une manière de parler indexe une réalité sociale.

"Actuellement, lorsque la question de la diversité des situations de communication est abordée, elle ne l'est que dans l'objectif affiché d'accéder à la maîtrise de l'écrit standard" (Guerin, 2016, p. 157).

C. Etienne & K. Sax (2006), par leur démarche reposant sur des analyses de films, portent de fait l'attention des apprenants sur les spécificités de l'oral vis-à-vis de l'écrit. Elles proposent d'étudier des variables comme les interrogatives et le *ne* de négation, en incitant les apprenants à observer des indices linguistiques et non linguistiques (ainsi, le premier visionnage de l'extrait se fait sans le son, pour que les élèves analysent la situation, les protagonistes et leur style, postures, etc.), et à formuler des hypothèses. Les analyses d'extraits sont ensuite réinvesties en production, par exemple en inventant la suite des dialogues d'une scène. Le genre du scénario, ou plus largement les dialogues, permettent en effet d'aborder la question de la comparaison oral/écrit tout autant que celle des styles. Pour ses recherches sur les particules discursives, S. Teston-Bonnard (2010) met en parallèle des scénarios et leur actualisation dans les dialogues effectifs des acteurs. Ce travail de mise en perspective pourrait sans doute être réfléchi pour le cadre scolaire.

Pour éviter l'écueil improductif de l'opposition oral/non standard vs écrit/standard (Gadet & Guerin, 2008), d'autant que les technologies de la communication ont largement entamé les repères traditionnels entre les chenaux (Boutet & Gadet, 2003), les distinctions oral/écrit devraient être observées et questionnées en contexte, et donc dans une logique nécessairement stylistique où le message est ancré dans - et modelé par - une situation particulière. E. Guerin (2016) propose par exemple d'outiller les élèves sur l'analyse des situations de production par le biais d'affichages didactiques comparables à ce qui existe dans toutes les classes pour la conjugaison ou l'orthographe. Les élèves sont ainsi amenés à envisager différents critères susceptibles de modifier les caractéristiques de leur texte oral ou écrit, avec des questions à se poser en préambule de la production telles que "à qui je m'adresse ?", "pourquoi ?" et "comment ?", afin de sortir de l'arbitraire des choix de formes.

S. Wachs (2017, 2020) propose quant à elle des analyses de corpus d'écritures numériques (facebook, X, blogs) pour d'une part travailler la correction linguistique - dans les deux sens du terme, *correction* & *correctness* - et d'autre part, en FLE, accéder à la compréhension de phénomènes oraux complexes mais courants tels que l'assimilation ou encore la liaison :

"Les erreurs de conjugaison sont pour la plupart purement graphiques : la conjugaison est juste [...], la désinence graphique est défectueuse. Les élèves doivent donc apprendre à se concentrer en situation d'écrit formel. Seule une réflexion sur l'organisation syntaxique de la phrase peut aider à trouver la graphie normée. Un entraînement qui passe par des questions sur des écrits 'qui leur ressemblent' peut amener les élèves à être moins réticents à s'interroger sur la langue" (Wachs, 2020, p. 128).

Le fait d'analyser des phénomènes phonétiques ou discursifs dans les productions justifie de caractériser ce travail d'étude de la relation oral/écrit, dans la mesure où c'est bien en partie, même si pas uniquement, le "plan médial" (le phonique vs le graphique) qui est concerné, et non le "plan conceptuel" (Gadet & Guerin, 2008). La perspective stylistique guide l'analyse mais ne la contraint pas entièrement, puisque d'autres réalités concernant les modalités même de productions du message entrent en jeu. Néanmoins, dans les pratiques scolaires, la perspective diamésique est plus souvent un prétexte et un écran de fumée qu'un plein objectif, et l'étude de la relation oral/écrit s'avère la cape d'invisibilité d'une visée (sur)normative mal conscientisée ou assumée :

"Ce qu'elle [l'Ecole] doit proposer, c'est un savoir commun, standardisé, valorisé, assurant une cohésion sociale" (Gadet & Guerin, 2008, p. 4).

Ainsi, l'acquisition du modèle standard comme unique objet d'intérêt se drape de vertu en revendiquant une observation réfléchie de la langue revisitée en termes de modalité de production, masquant ainsi son véritable objectif :

"Oral réfère le plus souvent aux formes 'd'actualisation de la langue' qui n'illustrent pas le modèle standard, et écrit aux actualisations conformes au code régissant le modèle standard, lequel, du fait de son appui sur un ensemble d'œuvres littéraires présentées comme prestigieuses, apparaît, dans les représentations de la langue, comme l'unique code valorisé" (Gadet & Guerin, 2008, p. 1).

Afin de rompre avec les confusions induites par les termes oral et écrit, renvoyant à des plans d'analyse différents rarement explicités, les autrices préconisent de renoncer à référer au couple oral/ écrit dans ces contextes, et d'opter pour le couple proximité/ distance (inspiré de Koch & Oesterreicher, 2001, 2012). Nous pensons qu'une approche mixte par la diamésie et la diaphasie est possible, mais des ressources didactiques doivent être développées et diffusées dans ce sens, avec des documents supports et des dispositifs clés en main¹⁶⁴, faute de quoi le naturel de l'association entre oral, familier et incorrect reviendra au galop. Hors de ce cadre, le travail sur le français standard et la norme comme unique objectif de savoirs scolaires serait une manière de renoncer à ses détours. Le style peut-il encore malgré tout être une entrée utile pour les apprentissages linguistiques, et un vecteur efficace de transmission de la langue légitime ?

¹⁶⁴ Nous évoquerons quelques pistes dans les perspectives conclusives.

d. Le style comme vecteur d'apprentissage vers la norme scolaire

"Parler, c'est s'approprier l'un ou l'autre des styles expressifs déjà constitués dans et par l'usage et objectivement marqués par leur position dans une hiérarchie des styles qui exprime dans son ordre la hiérarchie des groupes correspondants. [...] Ce qui est rare, donc, ce n'est pas la capacité de parler qui, étant inscrite dans le patrimoine biologique, est universelle, donc essentiellement non distinctive, mais la compétence nécessaire pour parler la langue légitime, qui, dépendant du patrimoine social, retraduit des distinctions sociales dans la logique proprement symbolique des écarts différentiels ou, en un mot, de la distinction" (Bourdieu, 1982: 41-42).

La variation, notamment stylistique, est constitutive de tout acte de parole (Gadet, 2020). Cette fluidité des pratiques fait pourtant face à la rigidité persistante des discours institutionnels, parfois sous couvert de faux procès autour d'un supposé relativisme linguistique. Or, prendre en compte la variation comme un incontournable ne signifie en rien une relation d'équivalence fonctionnelle des façons de parler. Tous les usages ne se valent pas sur le marché linguistique (Bourdieu, 2001), et intégrer la problématique de la variation peut au contraire être revendiqué comme un moyen de faire accéder tous les enfants à un répertoire langagier suffisamment large pour qu'ils soient à l'aise en toutes situations de communication (Guerin, 2020a ; Wachs, 2020). Ainsi, entre relativisme linguistique et surnorme fétichiste (Bourdieu, 1982), une alternative consisterait à chercher un

"équilibre entre une appréhension réaliste de la langue, par essence variable, et une prise en compte du marché (socio)linguistique qui induit l'exclusivité d'une forme. [...] Tel devrait être le *leitmotiv* de l'enseignement de la langue nationale à l'école" (Guerin, 2023, p. 62).

Dans l'idéal, cet équilibre se fonderait sur une approche réflexive de la langue et ses actualisations possibles en contextes, sur l'explicitation des fonctionnalités du français standard, et interrogerait "la façon dont on peut aménager son siège au côté des autres variétés situées à la disposition de l'élève afin que le 'français standard' soit perçu comme un possible communicationnel" (Guerin, 2008, p. 2310).

Il nous semble que ce projet nécessite des étapes intermédiaires pour devenir réalité dans les pratiques scolaires, tant il est aujourd'hui éloigné de l'idéologie institutionnelle (cf. section page 144). L'une de ces étapes intermédiaires consisterait à utiliser les répertoires stylistiques des élèves pour mieux construire la maîtrise du standard, objectif revendiqué de l'école : avant de faire évoluer à la fois l'objectif et les modalités, conserver l'objectif, et modifier les modalités. Dans ce cadre et en amont d'approches plus communicatives fondées sur une réelle sensibilisation des élèves à la variation et à la diversité des pratiques comme ressources communicatives, cette diversité stylistique pourrait servir d'outil ou de point d'appui pour mieux apprendre le français valorisé par l'école, selon un principe pédagogique généralement admis : l'élève n'est pas une table rase, et s'appuyer sur ce qu'il sait et sur ses représentations

est la seule manière efficace de construire de nouvelles connaissances. Tenir compte des compétences langagières des élèves et de leur expertise langagière serait en effet un préalable nécessaire pour des apprentissages efficaces en français, d'autant plus pour les enfants les plus éloignés des codes et de la culture scolaire ; pourtant, le plus souvent, "le discours scolaire impose aux élèves une fiction de leur propre réalité langagière" (Guerin, 2023, p. 70).

Prendre appui sur la manière dont l'élève parle et sur ses représentations sur la langue serait un point de départ plus judicieux pour développer une bonne connaissance du français normé le plus scolairement et socialement valorisé. En bref, enseigner *avec* la variation (Paternostro, 2017), à défaut d'enseigner la variation elle-même car, pour reprendre les propos de C. Blanche-Benveniste, "la connaissance de la langue parlée fait progresser la description grammaticale de l'ensemble de la langue" (Blanche-Benveniste, 2007, p. 129), constat transposable de l'analyse linguistique à la didactique, si tant est qu'on considère l'élève comme capable d'interroger sa propre langue. Dans cette optique, l'objectif serait alors bel et bien l'enseignement du standard, selon un principe de réalité, à défaut d'ouverture, puisque "nul n'est censé ignorer la loi linguistique" (Bourdieu, 1982, p. 27) mais, sur la base d'usages plus ordinaires.

Cet objectif de maîtrise de la norme ne doit en effet pas faire l'économie de l'existence de toutes les autres formes qui composent la langue. Ainsi, au lieu de brandir l'étendard de la langue et de la grammaire unique et d'espérer que tous les enfants se rangent comme un seul homme derrière ce drapeau, la démarche d'intégration des variations permet une observation réfléchie de la langue, librement inspirée de la méthode éponyme ORL du début des années 2000, désormais remise au placard, qui mettait l'accent sur les processus et la réflexion linguistique plus que sur l'accumulation de notions et de métalangage, dans le but de comprendre un système et de mettre ces compétences réflexives au service d'activités d'oral, de lecture et d'écriture, en évitant les exercices formels qui tournent à vide et en privilégiant un travail dans des cadres signifiants (Manesse & Grossmann, 2003 ; Vargas & Grossmann, 1996).

La démarche réflexive qui pourrait ici être préconisée serait ancrée dans la diversité des usages tant oraux qu'écrits, sachant que l'étude des variations seraient mises au service d'un but, et non pas "à apprendre" pour elles-mêmes. Elles servent la sensibilisation aux variations et aux caractéristiques linguistiques qui les constituent, mais surtout la connaissance des formes à éviter à l'écrit dans les genres formels. Néanmoins, pour que cet apprentissage soit efficace, "il faudrait envisager une autre approche de la langue que celle qui supporte la dialectique bon/ mauvais usage" (Guerin, 2016, p. 157), ce qui reste un vaste chantier pour l'école française.

L'efficacité plus que mitigée des approches actuelles trouve un écho jusqu'à l'université, où

nombre d'enseignants constatent et déplorent une maîtrise défaillante du standard à la fois à l'écrit et à l'oral. Des formes jugées trop "orales" se glissent dans les productions académiques et des formes jugées trop informelles émaillent les soutenances et autres oraux de concours (voir Guerin, 2020a pour une réflexion concernant le lycée). Une recherche menée avec F. Boch à partir d'un corpus de tests de positionnement en français soumis à 82 étudiants entrant en L1 de Sciences du Langage à l'Université Grenoble Alpes avait permis d'identifier plusieurs zones de fragilité dans les compétences scripturales des étudiants (Boch & Buson, 2012). Le but de cette étude était notamment d'adapter les propositions d'enseignement pour des modules de remédiation en langue française en L1 et L2. Ce test de positionnement comportait trois parties : des questions de grammaire, une production écrite guidée d'une vingtaine de lignes (de type narratif ou argumentatif, au choix de l'étudiant), et des questions ouvertes à visée auto-évaluative. Les analyses de ces tests ont mis en évidence qu'au-delà des erreurs au plan syntaxique, orthographique ou de choix de lexique, se trouvaient des erreurs de type pragmatique d'inadéquation des formes sélectionnées avec le contexte de l'écrit académique, comme dans les exemples suivants (Boch & Buson, 2012, p. 35) où l'étudiant 9 utilise une variante locale (franco-provençale) du pronom objet et l'étudiant 45 insère dans sa narration un marqueur de discours comme il le ferait dans une conversation :

Etudiant 9 : cette année j'ai envie d'y continuer

Etudiant 45 : il était prêt à tout faire pour ses deux enfants qui voilà depuis quelques jours mourraient de faim

Nous travaillons régulièrement à partir de rapports de jury de concours avec nos étudiants inscrits dans des modules de préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement, et il apparaît clairement, chaque année, à partir d'exemples semblables relevés par les évaluateurs, que les normes entre ces derniers et les étudiants ne sont pas toujours partagées. Les exemples suivants sont issus de différents rapports de jury parus en ligne ces dernières années (nous soulignons).

Ici, sont relevées comme orales ou familières (sans trancher, donc) l'usage de "ça" et la dislocation, le recours à "on", et l'omission du *ne* de négation :

- "Quelques maladdresses dans l'expression s'observent chez certains candidats, de même on observe dans certaines copies de nombreuses **tournures orales ou familières**. Exemples : 'ça montre bien dans ce texte que' ; 'après s'être penché sur cette question, on va voir que...' ; '**la dynamique de la révolte se fait pas** toute seule'" (Académie Nancy-Metz, Rapport de Jury CRPE 2019).

Ici, incorrections syntaxiques et "grossières" erreurs sont associées à du langage familier, incompatible avec l'expertise requise pour l'enseignement en primaire :

- "Certaines copies comportent des fautes grossières d'orthographe et/ou de syntaxe, avec des phrases nominales ou incorrectes ; **parfois à la limite d'un langage**

familier" ; "Les **mots familiers tels que 'cool'** n'ont pas lieu d'apparaître dans une copie de concours qui vise à recruter de futurs experts qui auront en charge d'enseigner la langue française aux plus jeunes élèves" (Académie de Besançon, Rapport de Jury CRPE 2022).

Dans l'extrait ci-dessous, le parler familier semble représenter un cran au-dessus du relâchement dans l'échelle des ignominies, et il est corrélé à des défauts de posture au-delà du linguistique puisque juger de la pertinence d'une question – ou gagner quelques secondes de réflexion avant de répondre en recourant à une technique pourtant bien rodée chez les orateurs experts – est considéré comme déplacé de la part d'un candidat.

- "On attend des candidat.e.s qu'ils connaissent les codes de la communication. Le **registre relâché voire familier** est à éviter, ainsi que les réponses commençant par 'c'est une bonne question...'" (Rapport de Jury CAPES externe Breton 2019).

Dans l'extrait suivant, sont placés à un même niveau d'inadmissibilité des termes courants y compris dans des contextes induisant un fort degré de surveillance à l'oral, et des expressions plus clairement associées à des conversations informelles, ainsi que des erreurs morphosyntaxiques ou encore des thèmes de discussion.

- "Le jury a pu observer pour certains candidats **l'usage inadmissible d'un ton familier 'on s'en fiche ; truc, du coup'**, le recours à l'anecdote personnelle et les tournures fautives 'elles m'ont permises ; en entière'" (Rapport de Jury CAPES Créole 2022).

Dans ce dernier extrait, sont pointés les tics de langage qui provoquent l'agacement de l'auditoire, à la suite d'une injonction qui réfère à des normes implicites probablement peu partagées entre jurys et candidats, à savoir le subtil point d'équilibre entre une langue pas assez soignée et trop affectée.

- "Sans être affectée, la parole doit être soignée : certaines commissions ont été gênées d'entendre des candidats dire 'le perso' pour le personnage, ou abuser de mots et de locutions qui tournent parfois au tic de langage : 'du coup', 'suite à' ou 'voilà', trop souvent répétés, finissent par agacer l'auditeur" (Rapport de Jury Agrégation Lettres Modernes 2021).

On voit bien dans ces quelques exemples, quelles que soient les disciplines et le concours d'enseignement concerné, la récurrence de la critique d'une expression trop orale/familiale, placée au même plan que des erreurs de grammaire ou des comportements jugés inadaptés à la situation. C'est bien la posture professionnelle dans son ensemble qui est en jeu, le style à la fois langagier et comportemental du candidat. Il apparaît assez nettement que certains pèchent par manque de connaissance des attentes de ces évaluateurs, probablement restées trop implicites tout au long de leur scolarité. En cours, il est toujours frappant de constater que certaines expressions citées dans les rapports de jury comme des crimes de lèse-majesté à un

oral de concours ne sont aucunement perçues par les étudiants comme familières¹⁶⁵. La plupart des étudiants considèrent en effet ces expressions comme tout à fait compatibles avec le positionnement langagier requis à un oral de concours, alors même qu'elles sont fustigées avec véhémence dans les rapports de jury. Ils les emploient même parfois en ayant au contraire le souci de parler particulièrement poliment (c'est le cas de "pas de souci" notamment), cristallisation d'un vaste malentendu stylistique et du caractère particulièrement sournois de l'évaluation de l'oral dont les étudiants de milieux populaires font particulièrement les frais (Guerin, 2020a, 2023 ; Lahire, 2000 ; Nonnon, 2014 ; Simard et al., 2010) :

"Etant donné les formes de relations sociales au sein desquelles les élèves sont amenés à parler, étant donné le rapport au langage de ces élèves et étant donné les catégories de jugement et d'évaluation des enseignants, ceux-ci ne peuvent que constater une 'pauvreté de vocabulaire' et de 'syntaxe'. La pauvreté a, si l'on peut dire les choses ainsi, ses conditions sociales d'apparition, de réalisation, elle est le produit d'un rapport entre deux cultures" (Lahire, 2000).

D'autant que, dans ces rapports de jury, les critères de correction sont parfois listés à la Prévert, mêlant sans réelle justification un ensemble de "problèmes" de posture, de registre, d'oralité, de choix de lexique, d'articulation, de débit "trop rapide ou trop lent" (sic), comme dans l'extrait ci-après (Tableau 14). Ainsi, sont placés au même niveau le fait d'avouer d'être perdu dans ses notes, le fait de parler trop fort ou pas assez fort, l'emploi de tournures jugées inappropriées ("du coup", "en gros"), ou simplement de marqueurs de discours comme "ben", des assimilations ou autres phénomènes articulatoires que les enseignants produisent sans doute eux-mêmes ("cha'ais pas", "'fin pour enfin"), des pataquès ("ils peuvent zentendre"), des anglicismes, des relatives non standard, des erreurs d'accord, etc.

Il est globalement extrêmement rare de consulter un de ces rapports sans y trouver *a minima* une remarque sur l'emploi inapproprié de registre familier, tant à l'écrit qu'à l'oral, ce qui interroge sur le sens que chacun, étudiants et enseignants, peuvent mettre derrière ce terme, sur le constat d'échec qu'on est bien obligé d'établir au regard de cette épidémie attestée aux plus hauts niveaux d'études, et sur la place réelle que ce critère occupe dans la sélection des candidats, qui est potentiellement bien plus importante que ce que ces quelques remarques parfois très allusives ne peuvent le laisser paraître.

¹⁶⁵ C'est généralement le cas pour "pas de souci", "de base", "au final", autant d'expressions qui font rarement l'objet d'un discours normatif explicite, contrairement à "du coup", par exemple, qui suscite des évaluations plus partagées, certains étudiants ayant appris qu'il est préférable de l'éviter pour ne pas déplaire à un examinateur.

Registre et attitude

Le jury a relevé une tendance d'un nombre non négligeable de candidats à faire des commentaires sur leur prestation (*on respire, je suis perdu là, c'est un peu nul ce que je dis*). Ces commentaires, parfois nombreux, nuisent à la clarté du propos et sont inadaptés à une posture d'enseignant. Il est en revanche, bien sûr, tout à fait possible de reformuler son propos si l'on estime n'avoir pas été suffisamment clair. Le jury recommande un entraînement régulier en condition afin de relever certains tics de langage qui sont à éviter en situation professionnelle. De même, lorsqu'arrive la partie entretien, il est préférable d'éviter de commenter la qualité des questions du jury (*c'est une bonne question*). Il est recommandé de répondre directement aux questions afin d'optimiser le temps d'échange et de se donner ainsi autant de chances que possible de valoriser sa prestation.

À propos du registre, si un certain nombre de candidats ont su communiquer de manière très adaptée, il conviendra d'éviter impérativement des formulations inappropriées telles que les suivantes, entendues trop souvent durant la session et qui dénotent un registre relâché : *en gros, hyper bien, du coup, ben, du genre, du style, en prendre un sérieux coup, fin (pour enfin), y a pas de souci, ch'ais pas, ça marche, en mode, bah, se challenger, un accent british*.

Un entraînement régulier durant l'année permettra également d'éviter des erreurs grammaticales lourdes, en particulier en contexte de stress. Certains candidats ont par exemple produit des énoncés tels que les suivants : **un projet que je réfléchis dessus, *une des raisons pour laquelle, *des restes qui me sont restés, *ils peuvent z'entendre, *une opinion qui est léger, *les élèves seront demandés/montrés, *un débit lente, *une point de vue*. La capacité d'autocorrection est également une variable prise en compte dans l'évaluation de la maîtrise de la langue orale. Le jury recommande aux futurs candidats de s'entraîner en condition, voire idéalement de s'enregistrer afin de repérer leurs erreurs récurrentes et plus généralement d'optimiser leur communication.

Enfin, une attention particulière est à porter au débit, occasionnellement trop rapide ou trop lent, et au volume, qui a pu être parfois inaudible ou au contraire tonitruant. Ces éléments sont importants pour une bonne posture professionnelle.

Tableau 14 : Extrait du rapport de jury du CAPES externe d'anglais 2023

Les questions ouvertes d'auto-évaluation du test de positionnement évoqué précédemment (Boch & Buson, 2012) ont mis en évidence une insécurité linguistique et notamment scripturale héritée de l'enfance et de l'école primaire, entre ceux qui disent avoir "désappris" à écrire depuis l'école et ceux qui se désespèrent d'avoir toujours été "nuls". Ces questions de posture langagière professionnelle et d'insécurité sont intimement liées. Lors de séances de remédiation fondées sur une approche multimodale du type *Silent way* (Ninomiya & Colletta, 2016), F. Boch constate combien la liberté laissée aux étudiants de mobiliser l'ensemble de leurs ressources linguistiques pour travailler la grammaire est productive :

"Par exemple, pour faire comprendre à l'étudiante-pointeuse [le pointage correspond à la démarche utilisée de la grammaire en couleurs (Laurent, 2004)] la valeur adverbiale de *ferme* dans *il travaille ferme*, une étudiante du groupe a proposé *il la kiffe grave*" (Boch & Buson, 2012, p. 47).

Cet exemple illustre l'intérêt de prendre appui sur les connaissances des apprenants plutôt que de travailler à partir des exemples désincarnés des manuels, ou plutôt que de sanctionner a posteriori des attitudes qui n'ont finalement jamais été enseignées. Les corpus constituent des ressources précieuses pour travailler à partir d'exemples les plus "authentiques" possibles (Boulton et al., 2013 ; Boulton & Tyne, 2014 ; Tyne, 2009a).

La démarche de S. Wachs (2020), par exemple, s'inscrit dans cette perspective de prise en compte plus fonctionnaliste que hiérarchique de la diversité des usages dans le but de mieux acquérir le standard. Elle propose de travailler sur un corpus d'écrits vernaculaires afin de mieux travailler l'écrit scolaire, notamment d'un point de vue morphosyntaxique. Les élèves constituent d'abord eux-mêmes des corpus d'écrits provenant des réseaux sociaux, avec des consignes du type : "relevez au moins dix passages dont l'écriture vous semble éloignée de l'écrit scolaire" ou "vous pouvez regarder particulièrement [...] des structures qui vous semblent spécifiques à l'oral (et que vous n'utiliserez pas à l'école à l'écrit" (Wachs, 2020, p. 131). Les analyses s'appuient ensuite sur plusieurs items, comme la dislocation, l'absence du *ne* de négation, ou les interrogatives par intonation, considérés par l'autrice comme des sources d'erreurs importantes, tant leur fréquence est élevée dans les pratiques ordinaires orales comme écrites. Ainsi, l'enseignant "amène les élèves à réfléchir sur la variabilité des styles : quelles formes de la langue pour quelles situations de communication ? Quelles formes sont stigmatisantes ?" (Wachs, 2020, p. 131).

Si cette approche colle aux attentes institutionnelles, elle continue de poser problème dans la pratique, dans la mesure où elle prend appui sur un socle mou, à savoir une sensibilité aux styles et à leurs contextes d'usage, connaissances implicites et non formalisées chez les élèves. L'un des exemples donnés par l'autrice dans l'article est celui de la position *in situ* du pronom dans l'interrogative "elle se prend pour qui cette Roxane". Il s'agit d'une forme tellement fréquente que les élèves ne sont même pas conscients qu'elle fera l'objet d'évaluations négatives dans des écrits scolaires. En conséquence, s'ils n'en ont effectivement aucune conscience, comment amener cette conscientisation, la construire et lui donner un sens, si elle ne peut s'ancrer dans aucune référence sociopragmatique préalable ? Se pose ici un problème de circularité de la démarche : développer l'esprit critique et la réflexion sur les usages en fonction des contextes suppose un minimum de connaissances partagées sur ce qui forme les registres formels et informels, ou autrement dit sur ce qui sera bien ou mal jugé, et efficace ou inefficace au plan communicatif, en situation de distance ou de proximité attendue avec l'auditoire. Or, il n'est pas certain que enseignants et élèves en partagent suffisamment, surtout en cas d'écarts importants d'âges, de milieux et de pratiques sociales.

Si la méthode est louable et la prise de conscience nécessaire, l'arbitraire de la supériorité de certaines formes sur d'autres risque de rester un écueil pédagogique, notamment avec les élèves les moins familiers des pratiques normées qui constituent pourtant la cible principale de ces activités : après tout, pourquoi mettre le mot interrogatif à la fin serait moins bien vu dans une dissertation que de le mettre au début, alors qu'on le dit et qu'on le voit écrit ainsi la plupart du temps ? Les démarches scolaires autour de la réflexion grammaticale se heurtent à tout ce qui s'explique difficilement : comment sortir de l'impasse du "c'est comme ça" en écho à l'arbitraire

des normes académiques. Le problème concerne essentiellement certains élèves trop éloignés des normes scolaires et qui n'ont pas cette "intuition stylistique" de ce qui s'écrit ou non dans des contextes où un certain degré de formalité est requis. On leur demande de s'appuyer sur des connaissances qu'ils n'ont pas encore construites pour réussir leur tâche de repérage. Cet argument n'est cependant pas un argument contre la démarche, mais plutôt un argument pour y recourir plus jeune et plus souvent, pour que les compétences stylistiques et métastylistiques des enfants puissent s'élaborer au fil des années d'école, et qu'un socle de représentations communes se crée et se consolide.

A partir de l'école élémentaire, on peut donc imaginer tout un ensemble d'activités qui permettent de manipuler et/ou de réfléchir sur le style, dans une perspective de développement de la palette registrale et/ou de maîtrise des variétés socialement valorisées. Le style peut ainsi être objet ou vecteur d'apprentissage, les deux, ou alternativement l'un et l'autre, puisque les enfants en sont capables cognitivement. Diverses activités à partir de documents authentiques (tels que des scénarios, dialogues, ou encore des communications numériques) peuvent permettre de manipuler et de jouer avec les styles, et de créer un espace réflexif et discursif autour de référents communs progressivement co-construits. Le CP est pour cela une période charnière, où une nouvelle conception de la norme s'élabore, du fait de l'entrée dans la lecture/ écriture. Pour F. Gadet et E. Guerin, cette évolution justifie de commencer à aborder la langue comme "objet variable" avant le CP, dès la maternelle :

"On fait [...] l'hypothèse que l'idée de 'correction' associée aux formes de langue tendant vers la forme standard s'ancre au cours de l'année de CP¹⁶⁶ [...] on pourrait introduire une réflexion sur la langue en tant qu'objet variable avant l'entrée en CP. La grande section de maternelle étant l'année au cours de laquelle les enseignants préparent le terrain des apprentissages liés à l'écriture et à la lecture, pourquoi ne pas rendre ce type de réflexion partie prenante d'une telle préparation ? [...] Il s'agit, en d'autres termes, de regarder les élèves comme des usagers de la langue au moment où ils s'ouvrent à de nouveaux usages (Gadet & Guerin, 2008, p. 7).

Or, en maternelle, les enfants n'ont pas tous encore les prérequis métalinguistiques suffisants pour aborder la question de la variation comme on peut l'envisager à partir de l'élémentaire (cf. partie page 71 et suivantes). Ils ont pour certains déjà intériorisé des normes, du fait de discours explicites venant des adultes essentiellement, et certains sont capables de styler certaines variantes dans leurs jeux de rôles, mais est-ce suffisant pour nourrir en classe une réflexion et des échanges riches sur la variation ? Sans doute pas, d'autant que les niveaux de

¹⁶⁶ Les autrices s'appuient sur des entretiens menés auprès d'élèves de CP/CE1.

langage en production des enfants sont très hétérogènes et que beaucoup ne sont pas encore à l'aise avec le langage d'évocation. En revanche, il est sans doute utile de les familiariser dès la maternelle avec toutes sortes de variantes, et ce dans un environnement langagier propice à la sécurité linguistique de tous et toutes. Il nous semble essentiel que ces activités d'éveil concernent à la fois la réception et la production, avec des activités qui donnent à entendre ET à produire de la variation, pour dépasser le simple "bain de langage".

Dans la section qui suit, nous envisagerons le style ni comme un objet ni comme un vecteur d'apprentissage, mais plutôt comme un fil rouge, une modalité structurante d'un apprentissage de l'oral, avec un focus sur l'école maternelle. En effet, l'acquisition de la variation et notamment de la variation stylistique n'y est pas conçue comme un objectif premier, ni comme un moyen utilisé pour travailler et apprendre autre chose. Le style est en revanche appréhendé comme un point d'attention constant et un pivot pour la construction des savoirs, à la fois dans la démarche, la posture enseignante et l'élaboration de la séquence.

e. Structurer les apprentissages langagiers autour d'une palette stylistique : la méthode Parm en maternelle

Cette section s'appuie sur Parm, désormais en tant que projet visant la conception de ressources didactiques pour la maternelle, et non plus seulement en tant que corpus. Précisons en premier lieu que nous nous autorisons ce terme, un peu prétentieux, de "méthode", avec cependant toutes les précautions et la distance nécessaires et en ne prétendant pas valider parfaitement les trois axes décrits par P. Meirieu sur cette question, mais en considérant plutôt qu'ils constituent des points d'attention suffisamment présents dans notre démarche :

"En face de tout ce qui se prétend une 'méthode pédagogique', on ne saurait donc trop recommander de s'interroger tout à la fois sur les trois pôles que nous venons de décrire et cela sans se laisser fasciner ou absorber par l'un d'entre eux : une méthode pédagogique qui se réduirait à une interrogation permanente sur les finalités n'intéresserait que des hommes et femmes totalement dégagés de toute implication ; une méthode qui ne serait que l'exhortation à vénérer une théorie scientifique ferait l'impasse sur ses propres choix idéologiques et, de plus, se condamnerait à l'inaction ; une méthode qui totémiserait des outils sans se référer aux finalités qu'ils servent et aux appuis scientifiques qui permettent de comprendre comment ils fonctionnent, agirait totalement à l'aveuglette. Une véritable méthode pédagogique est un modèle lucide sur ce qui le constitue et attentif à l'équilibre entre ces trois pôles" (Meirieu, sd).

Le choix de produire une ressource pour contribuer à faire évoluer les représentations et pratiques des enseignants correspond à cette tendance en didactique qui se diffuse depuis une vingtaine d'années et qui prend le contre-pied de la perspective traditionnelle de la vulgarisation

scientifique fondée sur une dynamique descendante, pour adopter une démarche davantage ascendante partant de l'appropriation de nouvelles ressources pour faire évoluer les conceptions, les gestes professionnels, et acquérir de nouvelles connaissances (Kervyn & Goigoux, 2021).

La méthode est actuellement inscrite dans le circuit éditorial chez UGA Editions. Les développements suivants reprennent et complètent des éléments décrits dans le guide pédagogique Parm (Buson et al., en révision), et dans un article de la revue *Pratiques* ([13] Buson et al., 2024).

Pour présenter Parm et les aspects de sa conception les plus en lien avec la variation et le style, nous allons dans un premier temps contextualiser la démarche en décrivant les principes qui sous-tendent le dispositif, puis proposer une présentation analytique de la séquence et de la progression, avant d'entrer dans le vif du sujet des ressources clé en main, afin d'illustrer concrètement la manière dont s'actualisent les principes qui constituent le fil rouge de la démarche. Cette méthode est le résultat d'une recherche-action en cours, impliquant I. Rousset (Lidilem), S. Rossato (LIG) pour l'équipe recherche, trois conseillères pédagogiques et plus de vingt enseignantes de maternelle impliquées dans la conception des ressources ou dans leur implémentation dans les classes.

i. Quelques principes fondateurs de Parm

Certaines pratiques de l'enseignement de l'oral apparaissent fortement "sédimentées" (Schneuwly & Dolz, 2009), comme l'entrée dans les albums par le lexique et la compréhension, l'absence de progression en syntaxe, ou encore un étayage extrêmement guidant et normatif, fondé sur des interactions en étoile centrées sur - et dominées par - la parole de l'enseignant. De manière générale, fixer des objectifs langagiers en maternelle est complexe, notamment en production. Alors que les supports tels que les albums ou les jeux ont tendance à déterminer le lexique et les structures travaillées, inverser la démarche et faire en sorte que les objectifs linguistiques déterminent le matériel utilisé nécessite des actions de formation (Buson et al., 2023).

Le projet Parm n'est pas né d'une demande du terrain scolaire, mais s'est mis en place sur la base du volontariat des écoles et des enseignants. La collaboration a émaillé les différentes étapes de la conception et de l'amélioration de la ressource : un travail sur les textes des albums (notamment, l'adaptation du lexique et de la difficulté des textes au-delà des questions grammaticales), sur la séquence et sa mise en œuvre, et après le test dans les classes, sur les améliorations à apporter aux albums et aux règles du jeu. Les enseignants ont également été

force de proposition pour les thématiques à donner aux nouveaux albums ou pour optimiser la prise en main du matériel.

Ce travail a impliqué les professionnels à différentes étapes, différents temps, et avec des implications de durée et de densité variables. Il s'agit de s'adapter à ce que les personnes sont prêtes à donner comme temps et comme investissement, sans chercher à contraindre l'ensemble des participants à un déroulé commun. Ce réalisme fait partie du "pas de côté" dont les chercheurs doivent être capables, le temps et les impératifs de la recherche n'étant pas les mêmes que ceux de la classe :

"Pour faire de l'intelligence collaborative le moteur de la recherche et pour que la complémentarité polyphonique aboutisse à une co-construction des ressources [...], il est nécessaire que les concepteurs-expérimentateurs adoptent une démarche de pas-de-côté par rapport à leur métier, leur expérience, leurs habitudes interprétatives, leur point de vue ou leur valeur, pour découvrir et comprendre ceux d'autrui" (Kervyn, 2020, p. 7).

Les recherches qui impliquent des professionnels de la petite enfance ou des enseignants montrent l'importance d'un travail réflexif et collaboratif à de multiples niveaux pour modifier sur la durée les postures professionnelles (Canut et al., 2023 ; Canut, Husianyia, Jourdain, et al., 2021 ; Canut, Husianyia, & Masson, 2021 ; Canut & Masson, 2021 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Goigoux, 2017 ; Kervyn, 2020 ; Perrenoud, 2010). C'est sur du temps long que l'on apprend à déterminer des objectifs langagiers, que l'on prend conscience des formes de langage adressées aux enfants (lexique, syntaxe), des modalités d'interaction et de reformulation utilisées (pour éviter de recourir majoritairement à des questions qui ciblent principalement la compréhension ou qui limitent les verbalisations des enfants), que l'on est capable d'analyser les productions des enfants pour cibler un travail sur la syntaxe et pas seulement sur le lexique¹⁶⁷.

Intégrer la dimension variationnelle fait partie – ou doit faire partie – de ce champ réflexif : prendre conscience de sa/ses manière/s de parler, de ses attentes vis-à-vis des enfants, de son référentiel normatif, de la réalité des pratiques langagières et de l'évidence de leur hétérogénéité. Dans la grande marée des discours circulants sur l'homogénéité, les représentations patagent toujours dans l'idéologie du standard. Dans ce contexte, s'interroger sur la variation et réfléchir à l'intégrer dans ses objectifs en classe reviendrait à nager à contre-courant, voire dans les eaux troubles de la mutinerie pédagogique. Il est peut-être plus productif d'être moins frontal, de ne pas chercher à construire des séquences sur la variation trop loin des recommandations institutionnelles, et de proposer des ressources qui proposent des activités sur la base d'une diversité de formes, sans pour autant faire de cette diversité le cœur de cible des apprentissages.

¹⁶⁷ Nous y revenons dans la section page 179.

Faire de la variation une donnée, et non une contrainte, et accompagner les enseignants vers des postures qui priorisent la sécurité plus que la correction linguistique. Ces orientations sont d'autant plus importantes en maternelle, où un travail qui ferait de la variation stylistique un objet d'apprentissage serait en décalage avec les compétences sociopragmatiques des enfants.

Pour les exposer de manière synthétique, Parm vise principalement les objectifs langagiers et transversaux suivants :

- la production de langage : 1) prendre la parole en petits groupes, pas seulement en réponse à des questions mais avec la possibilité et le temps de construire/d'élaborer des énoncés le plus long possible, avec l'aide notamment de la narration collaborative ; 2) produire une diversité de structures, de manière adaptée en différenciant en fonction des niveaux de compétences ;
- la sécurité linguistique des élèves, la valorisation de leur parole, et la mise en retrait de la parole de l'enseignant au profit d'un étayage multimodal à la fois verbal, gestuel, et paraverbal le moins normatif possible.

Ainsi, la production, par chaque enfant individuellement, d'énoncés stylistiquement variés ou encore la sensibilisation à la norme et aux différentes valeurs sociales des variations ne font pas partie des objectifs premiers du dispositif ; ce sont presque des apprentissages incidents. La variation est cependant l'un des principes fondateurs de la méthode, en partant de l'hypothèse qu'en maternelle, ce qui peut le plus efficacement favoriser la souplesse stylistique des enfants ainsi que la richesse et la plasticité de leurs répertoires langagiers, c'est, d'une part, de viser des objectifs adaptés (et raisonnables) en fonction des niveaux de développement langagiers, afin de rester dans la zone Boucle d'Or qui maximise l'intérêt et la curiosité des enfants et, d'autre part, de donner à entendre et à parler une palette élargie de la langue, qui inclut le standard mais ne s'y limite pas.

Viser des objectifs adaptés signifie intégrer des variantes de manière raisonnée en fonction de leur fréquence et de leur disponibilité dans l'input, et donc en fonction :

- de leur représentativité dans le français oral ordinaire (du très fréquent au plus rare),
- de leur ordre d'apparition dans le processus développemental (du très précoce au plus tardif),
- de leur complexité structurale (du très simple au plus complexe),
- de leur position sur le continuum oral conversationnel/oral scriptural, en lien avec les objectifs d'acculturation avec les codes de l'écrit en vue du CP.

Cette préoccupation ne revient pas pour autant à considérer que les formes les plus prototypiques de l'écrit constituent un graal et le reste des variantes un mal nécessaire ou une simple phase transitoire : l'inversion du sujet n'est pas "meilleure" que la question intonative,

elle arrive simplement plus tard dans la progression, et uniquement quand les enfants sont prêts à l'utiliser.

Concernant le deuxième levier, développer la plasticité des répertoires nécessite aussi de familiariser les enfants au fil de leur scolarité en maternelle avec une gamme, la plus large possible, de structures, et de faire pratiquer ces structures par les élèves. Il s'agit donc à la fois de familiarisation et d'appropriation, via la production orale. Comme dans les dispositifs de la "main à la pâte"¹⁶⁸ en sciences, l'enfant est amené à expérimenter, manipuler, s'essayer à différentes expériences langagières. Pour ce faire, Parm déroule une séquence qui associe des jeux, de la dictée à l'adulte, et de la narration collaborative, la narration étant propice au développement langagier :

"La narration dialoguée - c'est-à-dire le récit par l'enfant d'une histoire qui lui a été lue, avec le support des illustrations, dans un cadre interactif avec certaines formes d'étayage – permet une augmentation significative de la production de constructions complexes à 5 ans, ce qui n'est pas le cas dans les conversations ordinaires. La narration est donc un genre de discours plus propice à un développement langagier que la conversation. Nous pouvons interpréter ce résultat de la façon suivante : le discours de type narratif permet à l'enfant d'explorer d'autres fonctionnements linguistiques et favoriserait l'insertion des complexités syntaxiques dans de nouveaux contextes de production. En ce sens, la narration serait vectrice simultanément d'un apprentissage textuel et linguistique : elle permettrait de tester de nouvelles acquisitions linguistiques organisant le discours tandis que la conversation privilégierait davantage la dimension communicationnelle" (Canut, 2014, p. 1450).

Deux principes fondateurs de la méthode sont davantage détaillés ci-après, à savoir le fait de placer la syntaxe au cœur des objectifs linguistiques, parce que c'est à ce niveau que les enseignants sont le moins bien outillés, et les modalités d'une plus grande sécurité linguistique des élèves.

Des objectifs linguistiques pensés à partir de cibles syntaxiques

Afin de ne pas enfoncer le clou de l'entrée par le lexique, omniprésent tant pour le langage en maternelle en général que pour les registres en particulier, quels que soient les niveaux de classe, et aussi parce que le développement langagier passe aussi par la syntaxe, pourtant peu investie au niveau des ressources pour la classe, nous avons décidé de placer les objectifs syntaxiques au cœur de la démarche, là où on les positionne rarement.

Nous avons cherché à intégrer la variation au fil d'une progression qui croise actes de langage et styles, et qui porte sur le développement de compétences syntaxiques. Si on considère qu'une des missions de l'école est de "faire accéder les enfants aux savoirs scolaires en leur apprenant

¹⁶⁸ Cf. <https://www.education.gouv.fr/la-main-la-pate-5537>.

une variété de pratiques langagières" (Canut et al., 2018, p. 9), leur faire entendre et produire à la fois de l'oral conversationnel et de l'oral scriptural, un parler ordinaire et des formes plus littéraires, peut contribuer à ce qu'ils se construisent en tant que sujets communicants "pluristyles", capables d'interagir dans un large éventail de situations de communication ([10] Buson, 2010; [11] Buson & Nardy, 2012; Buson et al., 2022).

La variation n'est pas censée être un frein ou un bruit pour les apprentissages. Comme nous l'avons décrit dans les pages 90 et suivantes, l'enfant acquiert différentes variantes présentes dans son environnement langagier, et cet apprentissage ne se fait pas par paliers consécutifs, par exemple la forme normée, puis différentes variantes, ou une forme non normée, puis la forme adulte. Le processus acquisitionnel est plus complexe, et si les variantes co-existent dans l'environnement langagier de l'enfant, elles sont acquises en partie simultanément (Miller & Cardenas, 2020 ; Nardy et al., 2013 ; Shin & Miller, 2022) (voir section page 133 par exemple). Contrairement à ce que laissent entendre les Instructions Officielles, le développement du langage oral n'est pas un enchaînement linéaire allant de la production de mots, à la production de phrases simples suivant l'ordre canonique sujet-verbe-objet, vers la production de phrases complexes. En effet, les premières constructions un peu longues des enfants sont souvent des "phrases complexes", notamment constituées de propositions coordonnées, par exemple reliées par "et" (Canut et al., 2018). Le référentiel des phrases simples vs complexes de l'écrit est ici peu opérant, et la référence à une grammaire de l'oral s'avère plus productive (Blanche-Benveniste, 1997, 2023 ; Gadet, 1999 ; Gadet & Guerin, 2008).

Dans ce cadre, concevoir des séquences de langage adaptées suppose d'être capable d'évaluer les compétences langagières des élèves en production, de fixer des objectifs langagiers en écho à ces compétences et d'être suffisamment outillé pour mettre en œuvre des ateliers langage efficaces. Si l'on renonce à formuler les objectifs en termes de correction (syntaxique) et de précision (lexicale), comment peut-on les formuler ? La diversité et la variété des productions peut constituer une alternative pertinente en maternelle lorsqu'il s'agit de faire produire du langage.

Dans Parm, nous avons cherché à transposer les trajectoires développementales entre 2 et 6 ans à l'enseignement/apprentissage du langage, en prenant en compte la séquentialité des acquisitions morphosyntaxiques, et en recourant à des tournures variées qui permettent d'enrichir progressivement les répertoires des enfants. Le but est d'intégrer différents scénarios de complexité, afin de solliciter la parole des enfants en fonction de leurs capacités. Le dispositif s'appuie sur un entraînement à narration collaborative (Pégaz Paquet, 2018) articulé à d'autres entrées connexes, comme le jeu et la dictée à l'adulte, le tout guidé par une progression en syntaxe sur les trois années de maternelle.

Cette progression sera détaillée dans la section page 179).

Le second point d'attention central dans la démarche porte sur la sécurisation linguistique des enfants, en tant que condition nécessaire, même si pas suffisante, de leur prise de parole.

Une démarche qui favorise la sécurité linguistique

Cette préoccupation s'articule autour de trois orientations principales : la posture de l'enseignant face aux variations langagières, la place de la parole de l'adulte dans les ateliers, et le lien avec les familles.

Une sensibilisation des enseignants à la variation

Sensibiliser les enseignants à la variation nécessiterait des formations et des analyses de pratiques régulières, afin d'ancrer les connaissances dans les réalités de la classe au quotidien, et il serait optimiste de croire qu'il est possible de faire évoluer leurs attitudes avec quelques remarques distillées dans un guide pédagogique. D'autant plus sur des questions qui nécessitent de faire évoluer des représentations particulièrement sédimentées, bien ancrées dans des discours normatifs omniprésents, l'autodidaxie est une illusion (Gagnon, 2024 ; Kervyn, 2024). La réflexion sur la variation manque cruellement aux enseignants, encore aujourd'hui, "rien dans leur formation ne les ayant armés pour conduire des analyses précises de la situation linguistique de leurs élèves [et ils] n'ont pas davantage d'outils pour évaluer les ressemblances et différences entre deux variétés de français" (Laparra, 2003, p. 10-11) (voir aussi Auzanneau & Leclère, 2007, 2014 ; Bertucci et al., 2004 ; Bertucci & Castellotti, 2012, 2012 ; Guerin, 2016).

Comme la généralisation de la prise en compte de la variation dans le tronc commun de formation des enseignants relève d'un optimisme un peu trop exalté¹⁶⁹, nous avons *a minima* indiqué certaines spécificités de l'oral et quelques exemples de variations à plusieurs reprises dans le guide Parm, en écho aux réactions que nous avons observées chez les enseignantes qui ont testé notre matériel et aux discussions que nous avons eues avec elles. Idéalement, ces éléments fournis dans le guide doivent s'accompagner d'échanges avec des collègues et formateurs pour espérer vraiment faire évoluer les représentations et rendre les changements de posture opérationnels ; nous y revenons dans la section page 235.

¹⁶⁹ Nous proposons il y a quelques années avec D-L. Simon (Lidilem) un module sur les normes et variations intégré dans le cursus des M1 MEEF à Grenoble, cours très apprécié des étudiants qui, pour la plupart, découvraient ces notions, très peu étant issus d'un cursus de Sciences du Langage. Au changement de maquette suivant, ce cours a été supprimé, les collègues des INSPE, provenant souvent des filières littéraires ou des Sciences de l'Éducation, étant peu sensibilisés à l'importance de ces questions pour la formation en didactique du FLM.

Aux prémices de la collaboration avec les enseignants et conseillers pédagogiques pour la conception des supports, le fait de proposer plusieurs albums avec des négations simples s'est par exemple heurté à certaines résistances du fait du caractère non normé d'un élément inscrit sur un support écrit. C'est pourquoi ce choix de la négation à un élément a été justifié et exemplifié dans le guide, au regard de la réalité des usages ordinaires et des objectifs spécifiques de production orale, et nuancé en rappelant que la forme bipartite était introduite au fil des albums, et de manière progressive, avec au départ une introduction uniquement dans des passages narratifs hors des structures cibles.

Les observations effectuées par C. Kéraudran dans son mémoire de M2 (Kéraudran, 2022) alimentent également la justification de ces choix. Elle a travaillé avec deux groupes d'élèves de petite section à partir de deux versions de l'album 3 de Parm, la version originale de l'album pour cinq élèves et une version réécrite dans un français scriptural pour cinq autres élèves. Dans cette seconde version, les *ne* de négation sont ajoutés, et par exemple l'interrogative *in situ* de l'album Parm est remplacée par une inversion du sujet. L'étudiante en stage a pu constater au fil de ses séances que les élèves ne reprenaient jamais spontanément l'inversion du sujet (une seule reprise dans le cadre de la dictée à l'adulte, en répétition directe de la reformulation de l'enseignant) et que seul un enfant reprenait occasionnellement la négation à deux éléments. Cette étude de terrain, bien qu'à petite échelle, nous semble éclairante sur le fait que les formes trop éloignées du répertoire des enfants ne peuvent constituer une cible réaliste et que les proposer dans le cadre d'ateliers visant la production de langage ne présente pas d'avantage. La familiarisation avec des tournures écrites constitue un autre objectif que celui que nous poursuivons ici, et qui peut être atteint lors de sessions de lectures partagées par exemple.

Ce constat est très bien compris par les enseignants si tant est qu'on le leur explique. Le travail de C. Kéraudran est aussi un bon exemple des possibilités offertes par des supports adaptables à l'envie par les enseignants : contrairement à un album de littérature jeunesse qui constitue une œuvre littéraire à part entière à exploiter en l'état, les albums Parm constituent des entités plus flexibles, des documents de travail, et peuvent être modifiés – il suffit de changer les pages de textes, qui ne comportent aucune illustration – et ainsi être utilisés de différentes manières selon les besoins des élèves.

Le guide Parm précise de plus, à différentes étapes, l'attitude recommandée face aux variations présentes dans les albums et inévitablement produites par les enfants, en privilégiant les reformulations et en évitant les corrections explicites peu propices pour libérer la parole (sur les reformulations et rectifications indirectes, voir entre autres Canut, 2009 ; Canut, Espinosa, et al., 2013 ; Canut et al., 2018 ; Canut & Espinosa, 2016 ; Charvy, 2018 ; Grandaty, 2004 ; Grandaty & Turco, 2001 ; Pontonx et al., 2014 ; Volteau & Millogo, 2018). Le but de ces

indications est de sensibiliser les enseignants au fait que tout pas de côté par rapport aux formes cibles ne nécessite pas systématiquement de correction.

La méthode Parm insiste ainsi sur ces gestes professionnels qui favorisent la prise de parole des enfants dans une optique non normative. L'apprentissage du langage est un processus dynamique qui s'inscrit notamment dans les interactions avec les adultes. L'enfant procède par tâtonnements et réajustements, en réutilisant des schèmes sémantico-syntaxiques dans ses propres verbalisations (Bertin, 2013 ; Canut et al., 2010 ; Canut & Vertalier, 2014 ; Lentin, 1998). Des enfants qui n'osent pas parler de peur de se tromper ou de ne pas "dire comme il faut" progresseront donc moins que ceux qui osent parler et qui peuvent interagir, avoir un retour sur leurs productions, et les adapter et réajuster en fonction des réactions, productions et reformulations de l'interlocuteur. Il est pour cela primordial d'aménager de véritables espaces de parole pour les enfants dans les classes, au sein desquels l'enseignant accueille positivement la parole des enfants. Ces échanges avec l'adulte, se situant dans une zone proximale de développement¹⁷⁰ langagier (Canut, Bertin, et al., 2013), permettent à l'enfant de s'approprier dans un premier temps des variantes en lien avec un langage en situation, de l'ici et maintenant, et progressivement au fil du temps des variantes correspondant à un langage d'évocation, plus décontextualisé :

"Au cours de ces échanges, l'enfant s'approprie d'une part des variantes utiles à une interaction en situation immédiate et, d'autre part, des variantes plus explicites permettant d'évoquer des événements plus décontextualisés. Cette maîtrise progressive de variantes langagières diversifiées est notamment sous-tendue par le fonctionnement sémantico-syntaxique de la langue : les énoncés comportant des caractéristiques de complétude et de structuration syntaxique constituent le socle à partir duquel l'enfant va pouvoir produire une diversité de variantes langagières, qui lui seront nécessaires pour accéder plus tard à l'écrit" (Canut & Espinosa, 2016, p. 95).

Cet accompagnement dans l'acquisition de la variation est par conséquent indissociable d'une posture souple qui favorise les prises de parole en évitant l'écueil d'un surinvestissement normatif¹⁷¹.

La mise en retrait de la parole de l'adulte

Dans les classes où il n'y a pas de travail spécifique sur la diminution de l'empreinte verbale de l'enseignant, celui-ci occupe l'essentiel du temps de parole, jusqu'à des taux de plus de 80% (Charvy, 2018 ; Florin, 1991 ; Pégaz Paquet, 2018 ; Péroz, 2016), avec une prédominance des

¹⁷⁰ Voir Vygotski (1978, 2014).

¹⁷¹ Le guide Parm propose également des grilles d'évaluation qui intègrent différentes variantes et qui reprennent et déclinent à différents niveaux ces consignes de souplesse : voir page 210 et suivantes pour des éléments sur l'intégration de la variation dans la démarche d'évaluation des productions des enfants.

échanges à deux tours, "en ping pong" entre l'enseignant et un élève (Joulain, 1990). En revanche, lorsque l'enseignant laisse l'espace de parole libre, dans une logique de "pédagogie de l'écoute" (Péroz, 2018), les enfants s'en saisissent (M.E.N., 2011) et la posture de mise en retrait verbal de l'enseignant "a pour corollaire une prise de parole dense des élèves" (Charvy, 2018, p. 6).

Cette dimension nous semble propice à développer la sécurité linguistique des enfants, en favorisant et valorisant leurs interventions sans que l'adulte ne vienne systématiquement valider, invalider ou commenter les productions. L'équilibre subtil à trouver est celui d'un étayage qui recourt aux reprises et reformulations indispensables à la progression des enfants (Canut, Bertin, et al., 2013 ; Veneziano, 2014) sans saturer l'espace de parole. Cet aspect fait donc également partie des points d'attention du guide Parm, avec des recommandations et des exemples, mais nous sommes consciente que seul un travail réflexif et collaboratif en formation permet une réelle évolution des pratiques (nous y revenons dans la section page 235).

Le lien avec les familles

Impliquer les familles ne peut pas être qu'une option dans les pratiques éducatives, notamment en ce qui concerne les apprentissages langagiers, tant en crèche qu'à l'école (Canut et al., 2018 ; Canut, Husianycia, Jourdain, et al., 2021 ; Guerin, 2020a ; Miguel Addisu & Maillachon, 2023 ; Paze et al., 2021 ; Salazar Orvig, 2023). Mettre en œuvre une réelle coéducation aide à réduire l'écart entre cultures familiales et cultures scolaires, et à réduire la part d'implicite dans les attentes de l'école vis-à-vis des enfants et des familles (Cyr et al., 2018). L'école ne peut faire l'économie de l'influence langagière parentale et de cette "transmission 'clandestine' qui échappe à l'institution scolaire" ; la seule option reste donc de "favoriser une continuité entre la famille et l'école" (Canut, Husianycia, Jourdain, et al., 2021, p. 107).

Les dispositifs facilitateurs de langage mettent souvent en avant cette nécessaire collaboration, comme c'est le cas pour le programme *Coup de Pouce Langage* piloté par l'ASFOREL (ASsociation de FOrmation et de REcherche sur le Langage) (Canut & Vertalier, 2009) :

"il s'agit de trouver les moyens d'amener progressivement les parents à prendre conscience **du rôle déterminant qu'ils peuvent jouer en tant qu'êtres parlants** [*nous soulignons*], en racontant des histoires à leurs enfants. Leur implication est primordiale pour stimuler l'envie d'apprendre des enfants" (Canut, 2010, p. 50).

Dans le cadre de Parm, on peut ajouter que les parents peuvent aussi jouer un rôle déterminant en tant qu'"êtres écoutants", endossant le rôle de l'auditoire pour les histoires que vont leur raconter leurs enfants. Cette continuité école-familles se traduit donc concrètement, quoique



très modestement, par le fait de faire circuler à la maison les albums travaillés en classe, avec pour consigne donnée aux enfants de raconter l'histoire chez eux, aux parents ou frères et sœurs, comme ils ont appris à le faire à l'école, afin de valoriser le travail de l'enfant, de lui donner du sens, et de donner l'occasion aux parents et aux enfants de communiquer autour des livres, ces pratiques ayant un effet vertueux sur les apprentissages langagiers, en vocabulaire, en syntaxe, comme en compréhension (Canut et al., 2012), et de manière plus large sur l'ensemble des apprentissages scolaires. Le fait de publier la narration hors du contexte scolaire offre la possibilité de travailler le sens social et la dimension dialogique de la narration et de valoriser autrement le récit de l'enfant :

"Dans ses récits ordinaires, l'enfant apprend à raconter en prenant en compte l'intérêt de l'autre : si la narration n'intéresse pas, la communication n'a plus d'intérêt social. Le récit oral est donc dialogique puisque le narrateur l'organise en fonction de ce qu'il perçoit de la réaction de ses interlocuteurs" (Miguel Addisu, 2012a, p. 259).

De plus, les partenariats avec les familles peuvent être facilités du fait de la proposition mixte de Parm qui emprunte deux entrées : l'album et les jeux (voir détails page 182). En effet, pour certaines familles, venir coanimer des ateliers jeux dans la classe est potentiellement plus accessible que d'investir un support narratif :

"Le jeu apparaît beaucoup moins stigmatisant que d'autres supports (comme le livre, davantage considéré dans certains milieux sociaux comme un objet réservé au domaine scolaire) et permet d'impliquer davantage les parents à la vie de l'école" (Canut & Espinosa, 2016, p. 102)

Réduire la distance entre les familles et l'école est l'une des clés pour réduire l'insécurité linguistique des enfants, souvent amplifiée par celle des parents. Le fait que cette préoccupation soit présente et explicitée dans le guide pédagogique est une manière de sensibiliser les enseignants et de les encourager à se saisir de cette problématique, même si tout un éventail d'autres actions sont nécessaires pour induire de réels changements de posture des uns vis-à-vis des autres, l'école ayant tendance à mettre à distance les familles plus qu'à les inclure (Canut, Husianyia, Jourdain, et al., 2021), d'autant plus dans un contexte de manque structurel de moyens qui ne lui permet pas de mener à bien ses missions de réduction des inégalités

sociales (Delahaye, 2015).

Après avoir énoncé les principes structurants de la méthode, nous en présenterons la séquence et la progression, en mettant en évidence la place de la variation dans la conception des supports.

ii. La séquence et la progression

La séquence type prévoit 6 ateliers (chacun pouvant être répété en fonction des besoins des élèves et à la discrétion de l'enseignant), comme indiqué dans le Tableau 15. Ces ateliers impliquent différentes activités langagières : la narration collaborative avec ou sans manipulation de matériel, les jeux, et la dictée à l'adulte.

DÉCOUVERTE	Atelier 1 : Se familiariser avec l'album, comprendre l'histoire Objectif : se familiariser avec le récit et sa chronologie
APPRENTISSAGE	Atelier 2 : Manipuler pour prendre sa place dans la narration Objectif : à l'aide des marottes et de l'album, entrer dans la narration collaborative, prendre sa place dans la trame narrative
APPRENTISSAGE DIFFÉRENCIÉ	Atelier 3 : Jouer pour travailler les structures cibles Objectif : s'approprier les structures cibles par le jeu, en adaptant le niveau de difficulté
APPRENTISSAGE INSTITUTIONNALISATION	Atelier 4 : Dictier à l'adulte, inventer l'étape manquante de l'histoire pour compléter l'album en fonction des illustrations Objectif : produire un « oral écrivable », le plus proche possible du modèle fourni par le récit initial
RÉINVESTISSEMENT	Atelier 5 : Raconter ensemble : produire une narration collaborative, avec ou sans matériel Objectif : raconter l'histoire à plusieurs, chaque enfant prenant en charge une partie du récit (un personnage, un dialogue, une page, une ou plusieurs pages... selon les niveaux et les albums)
RÉINVESTISSEMENT ÉVALUATION	Atelier 6 : Réinvestir et partager Objectifs : « publier » la narration, c'est-à-dire la rendre publique, la donner à écouter à d'autres ; faire du lien avec les familles

Tableau 15 : Plan de séquence Parm (Buson et al., en révision)

La progression Parm propose des objectifs langagiers structurés en trois actes de langage principaux¹⁷² : dire/décrire, demander/interroger, souhaiter/ordonner (Sperber & Wilson, 1986). Nous pourrions ajouter "nier/refuser" puisque, dans la dernière version de la ressource, une tournure négative a été intégrée à tous les passages en randonnée (voir page 182).

Le Tableau 16 indique les structures cibles des huit albums, à savoir celles qui se retrouvent dans les passages en randonnée, avec leurs caractéristiques syntaxiques et des exemples. Elles sont également listées au début de chaque album, et catégorisées en actes de langage à la fin de

¹⁷² Voir J. Bernicot (1992) et B. Maurer (2001) pour une réflexion didactique sur les actes de langage.

chaque album. Le Tableau 17 présente une synthèse de la progression à double entrée styles/actes de langage. Ces deux tableaux sont à destination des enseignants et sont donc conçus pour être compréhensibles par des non linguistes, ce qui explique que nous ayons privilégié le terme de "phrase" à celui d'"énoncé", par exemple.

<i>Albums</i>	Structures cibles	Exemples
<i>Sid, diS un mot !</i>	Phrases simples et courtes Présent de verbes fréquents Interrogatives totales par intonation	Sid va à la cantine. Il a faim. Tu veux mon kiwi ? demande Lola. Oui ! dit Sid.
<i>Chat Noé</i>	Phrases courtes Prépositions de position Présent Négations sans « ne » Interrogatives totales par intonation seule	Elle se cache sous le canapé ? Non, elle est pas là.
<i>La Vache Ronchonne</i>	Phrases simples Présent et futur proche Négations sans « ne » Interrogatives partielles avec mot interrogatif à la fin	Elle va voir le lapin. Tu manges quoi, toi ? Je mange des carottes. J'aime pas ça, moi.
<i>Abracablaba</i>	Phrases enrichies (adjectifs, groupes prépositionnels, adverbes) Présent, indicatif et impératif Négations simples (<i>pas</i> uniquement) dans les dialogues (introduction des négations doubles « <i>ne...pas</i> » dans les parties narratives) Interrogatives en « qu'est-ce que »	Sorgina demande à une jeune fille : tiens, toi, qu'est-ce qui te fait peur ? Moi, j'ai pas peur des serpents, j'ai peur des araignées. Alors, Sorgina attrape une toile et la jette dans le chaudron : la peur, envol-toi !
<i>Tristan Transparent</i>	Phrases complexes (coordination) Adverbes Présent, conditionnel et passé composé Négations avec « ne » Interrogatives avec inversion du sujet	« A qui est-ce ? » demande le boulanger. Tristan commence à répondre : « A moi, monsieur, je voudrais quatre croiss... ». Soudain, un caïman entre dans le magasin, passe devant Tristan, et commande tranquillement des croissants ! « Il ne m'a pas vu », pense le petit garçon, un peu énervé.
<i>Le Goûter De Gaé</i>	Phrases complexes avec propositions coordonnées et subordonnées complétives Pronominalisation (en) Conditionnel et temps du récit (imparfait, passé simple) Négations avec « ne » Interrogatives avec inversion du sujet	Gaé mélangea, et dit : « Yuma, je vois que tu as du chocolat ; pourrais-tu m'en donner trois carreaux s'il te plait ? ». Yuma n'était pas très sûr... mais curieux, et ravi de participer, il déposa trois carreaux de chocolat dans le bol.
<i>La Fée Mina</i>	Phrases complexes avec propositions subordonnées Divers temps et modes dont futur et passé simple Négations avec « ne » Interrogatives avec inversion du sujet (inversion complexe)	Mina expliqua : « quand je serai un garçon, je courrai plus vite, je nagerai plus loin, je grimperai plus haut ». Varda n'était pas convaincue : « Mina, les filles ne sont-elles pas capables d'aller vite, loin et haut ? ».
<i>Tata Yaga</i>	Phrases complexes longues et enrichies, avec plusieurs propositions enchâssées, coordonnées et subordonnées Divers temps et modes Négations avec « ne » Interrogatives avec inversion du sujet (inversion complexe)	- Assia continua son chemin. Elle arriva devant une rivière bouillonnante qui lui bloquait le passage. Alors, elle vit une grenouille qui semblait la surveiller. Cette grenouille allait-elle l'aider ? « Grenouille, s'il te plait, aide-moi à trouver mon chemin, et je te donnerai une algue pour ton déjeuner ». La grenouille sauta de pierres en pierres, jusqu'à l'autre rive. Assia la remercia. La grenouille prit l'algue, et disparut. - Un chien féroce se posta alors devant elle, prêt à la mordre. Assia prit la corde dans le sac, et l'enroula autour du cou du chien, qui ne la mordit pas, et devint immédiatement calme et docile. Ainsi, elle le contourna.

Tableau 16 : Structures cibles et exemples de passages en randonnée dans les albums *Parm*

	Etape 0-1	Etape 1-2	Etape 2	Etape 3	Etape 3+	Etape 4	Etape 4+	Etape 4++
Albums	1- Sid, diS un mot !	2- Chat Noé	3- La vache ronchonne	4- Abracablaba	5- Tristan transparent	6- Le goûter de Gaé	7- La fée Mina	8- Tata Yaga
<i>Oral cible</i> <i>Actes de langage</i>	Oral conversationnel	Oral conversationnel	Oral conversationnel	Oral courant/ surveillé	Oral courant/ surveillé	Oral scriptural	Oral scriptural	Style "littéraire"
Enoncés assertifs <i>dire que/ décrire</i>	Phrases simples et courtes	Phrases courtes, avec prépositions de position	Phrases simples avec compléments de verbes (GN COD)	Phrases enrichies (adjectifs, adverbes, groupes prépositionnels)	Phrases enrichies (adjectifs, adverbes) et complexes (coordination)	Phrases enrichies et complexes, subordonnées complétives	Phrases enrichies (adjectifs, adverbes, groupes prépositionnels) et complexes (différents types de subordonnées)	Phrases enrichies longues et complexes (différents types de compléments, subordonnées, propositions enchâssées)
Enoncés interrogatifs <i>demander si/ interroger</i>	Interrogatives totales par intonation seule	Interrogatives totales par intonation seule	Interrogatives partielles avec mot interrogatif à la fin	Interrogatives avec (<i>qu'</i>) <i>est-ce que</i>	Interrogatives avec inversion dans une formule ritualisée	Interrogatives avec inversion	Interrogatives avec inversion, avec ou sans mot interrogatif	Interrogatives avec inversion complexe
Enoncés désidératifs <i>souhaiter/ ordonner</i>	∅	∅	∅	Impératif Vouloir + infinitif	Vouloir au conditionnel	Pouvoir au conditionnel	Vouloir + infinitif, à différents temps et modes	Tourneures impersonnelles au conditionnel
Verbes	Présent indicatif	Présent indicatif	Présent, futur proche	Présent, indicatif et impératif	Présent, passé composé, conditionnel	Présent, imparfait, passé simple, conditionnel	Divers temps et modes dont imparfait, passé simple, futur, conditionnel	Divers temps et modes dont imparfait, passé simple, futur, conditionnel, impératif
Thèmes abordés	Débuts du langage, émotions, vie de l'école et de la classe, amitié	Autonomie, séparation, grandir, repérage dans l'espace	Animaux, alimentation, ruse/ humour Inspiré du conte populaire <i>La Grenouille à Grande Bouche</i>	Rejet/acceptation de l'autre, amitié, peurs, pouvoir de la parole, déconstruction du stéréotype de la sorcière	Prendre sa place, estime de soi, vivre ensemble, monde de l'enfance vs monde des adultes, autonomie, politesse	Ruse, entraide, débrouillardise, alimentation, vie de l'école Inspiré du conte populaire <i>La Soupe au Caillou</i>	Egalité filles/ garçons, affirmation/ connaissance de soi, s'émanciper/ grandir	Figure (ambivalente) de l'ogresse, magie, nature, débrouillardise Inspiré du conte populaire <i>Baba Yaga</i>

Tableau 17 : Grille Parm de progression

iii. Conception et présentation analytique des supports : albums et jeux

Les albums : articuler actes de langage et variation syntaxique

Les textes des albums Parm ont été écrits en fonction des objectifs langagiers, et pourront donc être choisis par les enseignants à partir de ces caractéristiques linguistiques. La démarche usuelle faite de supports adaptés est plus souvent inverse : choisir les albums en fonction de leur intérêt littéraire, graphique, thématique, lexical, et travailler les structures syntaxiques de l'album sans que celles-ci n'aient fait l'objet d'une réflexion préalable spécifique. Le problème principal du fait de fonctionner dans ce sens se situe dans le caractère aléatoire des structures ainsi abordées, avec parfois un grand écart entre simplicité du lexique d'un côté et complexité syntaxique de l'autre, les albums de la littérature jeunesse n'ayant bien sûr pas pour objet de coordonner ces deux dimensions¹⁷³, ce qui est heureux pour travailler la compréhension et faciliter l'acculturation à l'écrit, mais qui l'est moins pour faire produire du langage oral. Ces différents points d'attention dans la conception des albums sont détaillés dans la section suivante.

Principes généraux prévalant pour la conception des albums

La littérature de jeunesse fournit des trésors de ressources pour les enfants de tous les âges, qui les accompagnent dans leur acculturation à l'écrit ("familiarisation avec la culture écrite, ses œuvres, ses codes linguistiques et ses pratiques sociales", cf. Nonnon & Goigoux, 2007, p. 29). Ces œuvres ne sont pas conçues dans un objectif utilitaire pour travailler telle ou telle structure de phrase, et la préoccupation des auteurs et autrices n'est évidemment pas d'homogénéiser complexité lexicale et syntaxique. Quant aux enseignants de maternelle qui souhaitent travailler la production orale avec leurs élèves à partir de la littérature de jeunesse, leurs motivations et critères sont extrêmement variés (Grossmann, 1996). Ils choisissent les albums en premier lieu en fonction de leur contenu (histoire, thème, illustrations, potentiel d'exploitation en classe) et le repérage des difficultés posées par le texte à travers l'analyse de ses caractéristiques linguistiques apparaît souvent comme secondaire. L'analyse des textes est de fait assez minimale, en focalisant sur leur longueur et la spécialisation du lexique (Canut et al., 2012 ; Canut & Vertalier, 2012). La complexité d'un album pourra donc par exemple être évaluée sur

¹⁷³ Citons à titre d'exemple l'album best-seller de Claude Boujon, *Bon appétit ! Monsieur lapin* (L'École des Loisirs), qui cible les très jeunes enfants mais qui utilise des questions avec inversion du sujet du type "Que manges-tu ?" demande-t-il à l'oiseau" (Buson et al., 2023).

la base impressionniste du nombre de mots jugés inconnus dans le texte, alors que les difficultés de compréhension des élèves portent sur une base beaucoup plus large :

"Il peut notamment être délicat pour un élève de se construire une compréhension d'une histoire s'il n'a pas les connaissances du monde auquel elle fait référence, plus encore si les illustrations sont en décalage avec le texte, ou de comprendre les enchaînements et la cohérence d'une histoire s'il ne maîtrise pas les constructions syntaxiques [nous soulignons] et lexicales qui composent le texte. On repère trois types de difficultés de compréhension, liées à l'interprétation des illustrations, au rapport entre texte et illustrations et aux caractéristiques linguistiques du texte" (Canut & Vertalier, 2012, p. 54).

E. Canut et M. Vertalier (2012) insistent sur le fait qu'il serait hautement souhaitable que les enseignants s'interrogent davantage en amont sur leurs objectifs d'apprentissage, et sur le choix des supports qui en découle. Souhaitent-ils travailler la prise de parole dans le groupe, l'écoute mutuelle, la mémorisation/la compréhension de l'histoire, l'appropriation du vocabulaire ou la construction d'un récit ? L'album ne pourra ensuite être choisi qu'en fonction d'une combinaison de critères en écho aux compétences visées :

"S'il souhaite amener ses élèves à élaborer un discours narratif cohérent, cohésif et syntaxiquement organisé, l'enseignant doit pouvoir disposer de critères qui lui permettent de faire une sélection appropriée de livres" (Canut & Vertalier, 2012, p. 60).

La tâche de l'enseignant en préambule du choix de tel ou tel album devient alors un Everest : il doit être capable de choisir sur la base de multiples critères thématiques, esthétiques et surtout linguistiques un album ni trop simple ni trop compliqué pour ses élèves (sachant qu'ils sont susceptibles d'avoir tous des niveaux différents) :

"Le lexique et la syntaxe du texte sont-ils accessibles à de jeunes enfants ? Les discours des personnages sont-ils introduits, pour faciliter l'identification des locuteurs ? Le texte comporte-t-il un emploi diversifié et adéquat de vocabulaire et de constructions syntaxiques simples et complexes exprimant des relations logiques (syntagmes prépositionnels, adverbes, connecteurs, introducteurs de complexité) ? Le texte est-il un récit qui peut être compris indépendamment des illustrations lorsque l'adulte le lit à l'enfant ?" (Canut & Vertalier, 2012, p. 61).

Au vu de l'ensemble de ces contraintes, et afin de faciliter la tâche des enseignants, nous avons fait le choix de concevoir les albums nous-mêmes dans le cadre du projet. Cette démarche permettait d'explicitier le lien entre choix de l'album et objectifs langagiers, tout en intégrant une modalité de différenciation. L'objectif premier de Parm n'étant pas de travailler la compréhension mais bien la production de langage, nous avons veillé à ce que les textes soient peu "résistants" (pour reprendre la terminologie de Tauveron, 1999) et facilement accessibles pour le niveau de langage ciblé.

Plusieurs points ont ainsi retenu notre attention dans la conception des textes et des illustrations, dans la logique des critères évoqués précédemment et des recommandations institutionnelles (M.E.N., 2011) :

- La redondance texte/image, plutôt que la complémentarité, pour que les images viennent réellement en soutien de la compréhension des textes, et non brouiller leur interprétation par une relation trop sophistiquée (Canut & Vertalier, 2012). Un travail a été mené dans ce sens avec les illustrateurs et illustratrices¹⁷⁴ pour faire en sorte de limiter au maximum les difficultés de compréhension ;
- Des personnages, des temps, des lieux, une intrigue, présentés de manière explicite et relativement linéaire, sans multiplicité de points de vue et avec des systèmes de reprises anaphoriques peu sophistiqués ;
- Un univers de référence accessible pour les jeunes élèves : plusieurs albums se situent dans le quotidien de l'enfant (l'école, la maison, etc.), d'autres dans des univers relativement familiers dans l'imaginaire enfantin comme les animaux, les sorcières et les fées.

Globalement, les textes ne sont ni trop longs ni trop difficiles, avec une structure répétitive pour les rendre plus accessibles et prévisibles et pour ancrer les structures syntaxiques cibles. Il s'agit donc d'albums dits "en randonnée" (Graff-Bouchard & Graff, 2011 ; Weber, 2018), c'est-à-dire que les étapes se succèdent en reprenant la même trame et les mêmes structures langagières, avec des personnages, actions ou lieux différents.

L'extrait de corpus suivant est proposé par E. Canut et M. Vertalier (2012, p. 57) et il illustre bien combien les difficultés de compréhension peuvent se nicher dans les moindres détails des textes :

A : han (A. lit) Avant d'essayer des chaussures, la vendeuse mesure le pied de Berti. « Est-ce que ton pouce ch/ touche le bout de cette botte ? » lui demande-t-elle
M : c'est qui ?
A : hein ?
M : c'est qui « t-elle » ?

Sans prétendre que les textes des albums Parm ne posent aucun problème de compréhension, le recours à un lexique adapté au niveau langagier cible a néanmoins fait l'objet d'une réflexion conjointe avec des enseignantes et conseillères pédagogiques de maternelle, pour limiter les risques de décalage¹⁷⁵, et les textes ont été écrits sur la base de contraintes syntaxiques qui ont

¹⁷⁴ Nous remercions chaleureusement les artistes avec qui nous avons travaillé, pour leur talent et leur grande souplesse dans le respect de ces contraintes : Georges Crisci, Céline Vinante, Clothilde Keraudran et Paola Leone.

¹⁷⁵ Pour faire écho à l'exemple précédent, aucune incise de ce type n'est proposée avant l'album 7 de la série, afin de simplifier la compréhension des anaphores et d'explicitier l'identification des locuteurs.

constitué le canevas de l'écriture.

Ainsi, le choix du lexique a fait l'objet en amont d'une réflexion avec l'équipe recherche, à partir notamment du corpus Manulex qui permet d'avoir une idée des lexies les plus fréquentes dans l'input des enfants, même si cet input correspond ici à des manuels scolaires (Lété et al., 2004) et de la base Gougenheim (Pallier et al., 2019), qui correspond à des conversations, pour nous situer dans des listes d'items fréquents. Une fois écrite une version 1 des histoires, les enseignantes ont donné leur avis sur les termes qui, à leur sens, ne seraient pas facilement compris par tous les enfants. Ceux-ci ont alors été remplacés par des items jugés plus accessibles. Par exemple, la séquence de l'album 2 *Chat Noé* "elle se cache sur la table ?" était au départ "elle se cache sur l'armoire ?", mais le terme "armoire" a été considéré comme trop compliqué par les enseignantes vu le niveau langagier visé, et nous l'avons donc remplacé¹⁷⁶. De la même manière, la première proposition de ce récit introduisait une confusion sur les personnages, avec une petite fille qui s'appelait Jade et que le chat appelait affectueusement Jadoudou, ce qui laissait penser au début de l'histoire que le chat cherchait un doudou, et non un enfant. Cette proposition a été simplifiée suite aux échanges avec les enseignantes, celles-ci considérant que le texte posait trop de résistance à la compréhension immédiate pour le niveau langagier visé.

Les structures cibles et les temps/modes verbaux proposés au fils des albums tentent de suivre les étapes d'acquisition chez l'enfant et les fréquences d'usage. Par exemple, le futur périphrastique arrive à l'album 3, et le futur synthétique seulement à l'album 7 (cf. Tableau 17 page 181). En effet, le futur périphrastique précède le futur synthétique dans le développement langagier (Bassano, 2010 ; Bassano et al., 2020 ; Parisse et al., 2017b, 2017a), et il existe une écrasante majorité de futurs périphrastiques dans les usages ordinaires, quels que soient les contextes¹⁷⁷, formels ou informels, malgré une norme prescriptive qui a tendance à affirmer qu'il correspond plutôt aux événements très proches¹⁷⁸ et à du parler familier (Poplack, 2015).

Les albums Parm étaient au nombre de quatre lors de l'expérimentation menée dans les classes en 2023, et sont aujourd'hui au nombre de huit¹⁷⁹. La Figure 23 présente l'association entre les

¹⁷⁶ Il est moins facile de se cacher sur une table que sur une armoire, mais l'illustration de l'album rend la proposition plausible.

¹⁷⁷ D'autres facteurs peuvent jouer, comme le contexte de phrase affirmative ou négative, avec le futur synthétique plutôt réservé aux contextes négatifs (Poplack, 2015).

¹⁷⁸ Nous avons conservé la terminologie de "futur proche" dans le tableau à destination des enseignants car elle nous a semblé mieux partagée et moins jargonante.

¹⁷⁹ Suite à l'expérimentation dans les classes, quatre albums ont été ajoutés, et certains textes des albums testés ont été modifiés, notamment pour faire en sorte qu'il y ait des tournures négatives et interrogatives dans toutes les structures cibles à partir de l'album 2. Ces modifications peuvent expliquer certains écarts lorsque nous utilisons des transcriptions du corpus.

albums et les étapes langagières de la grille de positionnement (Rousset et al., 2019)¹⁸⁰ qui est à remplir par l'enseignant pour chaque enfant afin de choisir les albums.



Figure 23 : Albums vs étapes langagières

Chaque album est structuré de la manière suivante :

- une couverture illustrée qui indique l'étape langagière correspondante, en lien avec la grille de positionnement,
- une page qui situe l'album dans la progression et qui indique les structures cibles prioritaires,
- 8 à 10 pages d'illustrations auxquelles correspondent des pages de textes, à l'exception d'une page sans texte pour la séance de dictée à l'adulte (cf. Tableau 15 page 179),
- une page qui propose un tableau synthétique des objectifs langagiers de l'album structurés en actes de langage¹⁸¹ (en reprenant donc les éléments du Tableau 17 de progression correspondant à l'album en question),
- une quatrième de couverture indiquant les financeurs du projet.

Dans les 8 à 10 pages de textes, certaines suivent une narration standard linéaire, d'autres une narration en randonnée. Les structures dites "cibles" constituent l'objectif principal, et pourrait-on dire minimum, pour chaque album, et la capacité à produire l'ensemble du récit est un objectif secondaire, pour les élèves les plus à l'aise du groupe. Cette distinction offre une possibilité supplémentaire de différenciation au sein de chaque album, en plus de la différenciation initiale permise par les huit supports¹⁸².

Le Tableau 18 ci-après montre un exemple d'évolution des structures visées sur les huit albums, pour la négation (grisé clair) et les interrogatives (grisé foncé). Les éléments en italique dans le tableau apparaissent dans les albums mais ne font pas partie spécifiquement des structures cibles principales.

¹⁸⁰ La grille de positionnement permet de déterminer le choix des albums pour les différents petits groupes de niveaux homogènes. Les enfants y sont positionnés de 0 à 4, 4 étant l'étape des enfants les plus avancés. La grille est accessible en ligne : <https://rb.gy/3qypi3>.

¹⁸¹ La présentation des albums page 182 et suivantes reprend la couverture de l'album et cette page synthétisant les objectifs pour les enseignants.

¹⁸² Les albums sont intégrés à la méthode (Buson et al., en révision), et il est prévu qu'ils soient en accès ouvert intégral sur la plateforme OpenEdition Books de UGA éditions. Une vue synthétique des textes et des illustrations est dans [13] Buson et al. (2024).

Album 1 ¹⁸³	Album 2	Album 3	Album 4
∅	∅... mot2	∅... mot2 + un ne...plus dans un passage narratif (fonction d'insistance)	∅... mot2 (dialogues) + premiers ne...pas dans les passages narratifs (différenciation oral/écrit)
	non, elle est pas là	j'aime pas ça + la vache ne ronchonne plus	j'ai pas peur des serpents + Sorgina ... n'a plus l'air si méchante
Intonation seule	Intonation seule	In situ	Qu'est-ce que + 1 occurrence de "est-ce que"
tu veux ton doudou ?	elle se cache sous le canapé ?	tu manges quoi, toi ?	qu'est-ce qui te fait peur ?
Album 5	Album 6	Album 7	Album 8
ne...mot2	ne...mot2	ne...mot2	ne...mot2
il ne m'a pas vu	Yuma n'était pas très sûr	Varda n'était pas convaincue	...du chien, qui ne la mordit pas
Inversion clitique (tournure ritualisée)	Inversion clitique	Inversion complexe + autres formes d'interrogatives	Inversion complexe + autres formes d'interrogatives
à qui est-ce ?	pourrais-tu m'en donner trois...?	les filles ne sont-elles pas capables de...? + aurais-tu une potion ? pourquoi veux-tu...? etc.	Cette grenouille allait-elle l'aider ? + êtes-vous là ? que fais-tu là ? pourrais-tu...? etc.

Tableau 18 : Négations et interrogatives dans la progression Parm

La négation à un élément est utilisée dans les premiers albums, avec une occurrence de négation bipartite dans l'album 3 pour marquer une insistance et le changement brutal d'humeur du personnage, et dans l'album 4 dans les passages narratifs (hors structures cibles, qui comprennent quant à eux des négations à un élément). Les albums 5 à 8 utilisent ensuite systématiquement la négation à deux éléments, mais il est spécifié dans le guide pédagogique que, même si ce modèle est fourni dans le texte, l'enseignant est invité à accepter toutes les formulations des enfants, avec ou sans le *ne*, sans chercher à les "rectifier" si les enfants ne le font pas d'eux-mêmes au fil des séances. De la même manière, il est précisé dans le guide pour les albums 1 à 4 qu'il peut arriver, rarement, que des enfants utilisent spontanément "ne...pas",

¹⁸³ Les tournures négatives ne sont pas dans les structures cibles de cet album. Il y en a une dans le texte : "c'est pas toi qui décides" mais elle ne fait pas partie des passages que les enfants sont supposés produire. En effet, dans cet album destiné aux enfants de l'étape 0/1, l'enseignant produit des éléments de narration que les enfants complètent en fonction de leurs capacités, par des gestes/de la manipulation de marottes, un mot ou plusieurs. De la même manière, il est probable que la question "tu veux ton doudou ?" fournie en modèle ne soit pas produite en entier par les enfants de cette étape, et qu'ils produisent plutôt une question par intonation à un seul mot (par exemple : "doudou ?").

mais que la cible est la forme utilisée habituellement à l'oral, à savoir la négation simple. Cette recommandation a un objectif double : éviter des corrections inutiles de la part des enseignants, et les sensibiliser au fait que la forme à un élément est utilisée sciemment et qu'il est préférable que l'enseignant l'utilise telle quelle, sans rajouter le *ne*, ce qui pour certains constitue un effort important, tant la tentation de proposer un modèle plus normé est forte. Ceci dit, si les enseignants racontent l'histoire en ajoutant des *ne*, les enfants en général ne les reprennent pas, et l'essentiel est donc que les productions enfantines ne soient pas "corrigées" à ce niveau¹⁸⁴.

Concernant les interrogatives, la progression commence par les deux formes les plus fréquentes dans les répertoires des enfants et des adultes en conversation ordinaire, à savoir l'intonation seule pour les interrogatives totales et la forme *in situ* pour les interrogatives partielles. L'album 4 se concentre sur une forme peu fréquente mais malgré tout utilisée par les enfants de maternelle : *(qu')est-ce que*. Même si elle n'est pas très fréquente dans leurs répertoires, cette forme reste familière des enfants et les enseignants l'utilisent régulièrement dans leurs adresses aux élèves (voir page 117 et suivantes). Les albums 5 et 6 proposent des interrogatives par inversion du clitique sujet, dont la première est une "tournure ritualisée" (Larrivée & Guryev, 2021). Les deux albums les plus complexes proposent plusieurs variantes d'interrogatives totales et partielles par inversion : l'inversion complexe pour la forme cible d'interrogative totale, et d'autres formes d'inversion pour le reste du récit (inversion du clitique, en version totale et partielle) (Coveney, 2011, 2020). Comme pour la négation et l'ensemble des formes cibles, un modèle est fourni et l'étayage de l'enseignant doit permettre de s'en rapprocher (via des reformulations non coercitives et le déroulé de la séquence, qui va les travailler de plusieurs manières : narration, jeux, et dictée à l'adulte), mais la recommandation faite dans le guide pédagogique est d'accepter toutes les formes produites par les enfants, notamment les variantes parfaitement fonctionnelles en contexte, comme pourrait l'être par exemple une question par intonation en lieu et place d'une question par inversion du clitique.

Afin de donner un aperçu plus précis de la conception de chaque album, la section suivante passe en revue les huit supports et en détaille les caractéristiques linguistiques. Pour rappel, seuls les albums 2, 3, 4 et 6 ont fait l'objet de l'expérimentation en classe en 2023 avec recueil de données vidéo ; les autres sont actuellement utilisés dans des classes et nous nous appuyerons sur les retours qualitatifs des enseignants pour les faire évoluer.

¹⁸⁴ La distinction entre reformuler et corriger constitue également un point d'attention fort dans le guide pédagogique.

Caractéristiques des différents albums

Le premier album est issu d'une demande de plusieurs enseignants intégrés au projet d'ajouter un texte plus simple que l'album 2 initialement prévu pour être le premier de la progression et qui a pu poser problème pour certains enfants très petits parleurs ou très peu familiers du français car nouvellement arrivés en France. La thématique des émotions et ressentis et du quotidien de l'école correspond également à une commande du terrain. Le style adopté correspond à de l'oral conversationnel et le choix a été fait de recourir à des énoncés simples et courts, au présent de l'indicatif, avec des verbes fréquents.



Album n° 1 - Etape 0-1

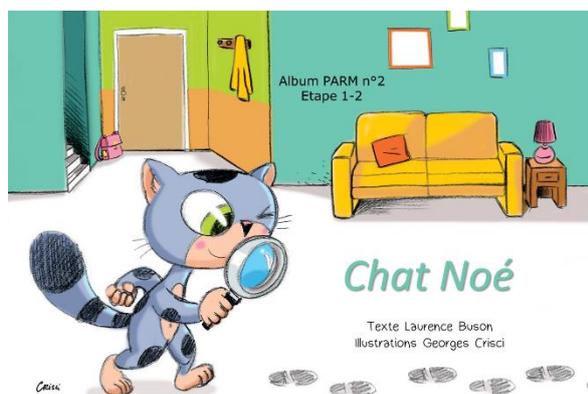
Caractéristiques linguistiques

Actes de langage	Etape 1
	<i>Oral cible : Oral conversationnel</i>
<i>Énoncés assertifs (dire/décrire)</i>	Phrases simples et courtes
<i>Énoncés interrogatifs (demander/interroger)</i>	Interrogatives totales par intonation seule (<i>tu dis ton prénom ?</i>)
<i>Temps/modes</i>	Présent indicatif
<i>Marottes</i>	Sid, Lola, la maîtresse
<i>Thèmes abordés</i>	Débuts du langage, émotions, vie de l'école et de la classe, amitié

L'album comprend une phrase négative, sous la forme d'une négation simple. Les questions sont des interrogatives totales par intonation seule. La dernière syllabe de chaque question correspond au mot-syllabe prononcé par Sid au tour suivant. Cette structure permet aux enfants qui parlent le moins de pouvoir prendre leur place dans la narration par des mots simples et courts, et à des enfants un peu plus à l'aise de prendre en charge d'autres éléments du récit, en complément de l'enseignant qui adaptera sa part de narration en fonction du niveau de ses élèves. Pour les enfants qui ne parlent pas du tout, les marottes fournies avec l'album peuvent aussi permettre de participer gestuellement à la narration collective. Les illustrations permettent par ailleurs de désambiguïser les termes les moins immédiatement accessibles à la compréhension.

L'album 2 aborde les thèmes de l'autonomie, de la séparation, le repérage dans l'espace, et il s'inscrit également dans l'environnement quotidien de l'enfant. Le style adopté correspond à de l'oral conversationnel. Il se caractérise par des énoncés simples et courts, au présent de l'indicatif, avec des verbes fréquents, comme pour l'album 1. Les prépositions de position complexifient ce support, et les enseignants sont invités dans le guide à travailler ces items en mettant en jeu le corps (un jeu est proposé dans ce sens).

Les passages en randonnée qui correspondent aux structures cibles du récit comprennent une interrogative totale par intonation et un énoncé négatif sans *ne*. Une variante d'interrogative est proposée hors des structures cibles, avec une forme *in situ*, qui ne constituera la cible que de l'album 3. Les élèves les plus à l'aise du groupe peuvent être amenés à produire ces passages hors randonnée qui seront pris en charge par l'enseignant si aucun enfant n'en est capable.

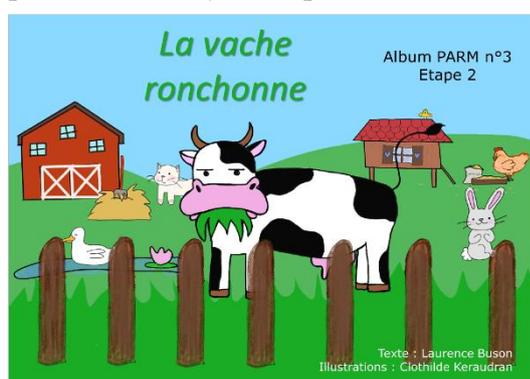


Album n° 2 - Etape 1-2

Caractéristiques linguistiques

Actes de langage	Etape 1-2 Oral cible : Oral conversationnel
Enoncés assertifs (dire/décrire)	Phrases courtes, avec prépositions de position
Enoncés interrogatifs (demander/interroger)	Interrogatives totales par intonation seule (<i>elle se cache sous le lit ?</i>)
Temps/modes	Présent indicatif
Marottes	Noé, Luisa, parent, meubles
Thèmes abordés	Autonomie, séparation, grandir, repérage dans l'espace

L'album 3 est inspiré du conte populaire de *La grenouille à grande bouche*, repris et illustré par F. Vidal (Texte) et É. Nouhen (Illustrations) chez Didier Jeunesse. Ce conte a également inspiré d'autres albums tels que *Bon appétit ! Monsieur Lapin !* de C. Boujon édité à l'Ecole des Loisirs. Il se distingue notamment de l'album de chez Didier par un lexique beaucoup plus accessible (exemple de termes utilisés dans le texte de F. Vidal : *tamanoir, bond guilleret, toucan*, etc.) et de celui de l'Ecole des Loisirs par une syntaxe plus orale¹⁸⁵ (exemple de question dans le texte de C. Boujon : *que manges-tu ?*). Les illustrations et un étayage adapté permettront de comprendre certains termes potentiellement inconnus des enfants, comme le verbe *ronchonner*, ou le mot *fermier*... Pour *ronchonner*, l'enseignant peut s'appuyer sur des mimiques, et sur des mots de sens proche (et de styles un peu différents) comme *faire la tête, ne pas être content, bougonner, râler, bouder*.



Album n° 3 - Etape 2

Caractéristiques linguistiques

Actes de langage	Etape 2 Oral cible : Oral conversationnel
Enoncés assertifs (dire/décrire)	Phrases simples, avec compléments de verbes (GN complément d'objet)
Enoncés interrogatifs (demander/interroger)	Interrogatives partielles avec mot interrogatif à la fin (<i>tu manges quoi ?</i>)
Temps/modes	Présent, futur proche (<i>elle va voir</i>)
Marottes	vache qui boude, vache qui rit, lapin, poule, araignée, chat, canard, fermier
Thèmes abordés	Animaux, alimentation, ruse/ humour NB : Inspiré du conte populaire <i>La Grenouille à Grande Bouche</i>

¹⁸⁵ Et il se distingue par ailleurs des deux par son absence de prétention littéraire.

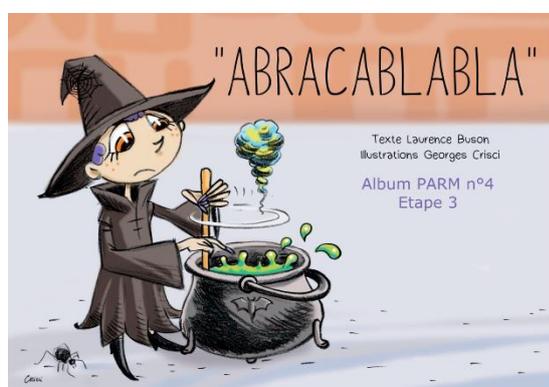
Le style correspond à de l'oral conversationnel avec majoritairement des énoncés simples sujet-verbe-objet, même si on pourrait objecter que "elle va voir X" est une tournure écrite, avec l'absence de dislocation. Les dislocations sont néanmoins présentes avec les pronoms disjoints. Une subordonnée est également présente à la dernière étape de la randonnée "surtout quand elles ronchonnet". L'analyse des ateliers filmés montre que cette partie est souvent construite en co-énonciation avec l'adulte, qui amorce le segment et incite l'enfant à la compléter, ou bien les élèves ont tendance à contourner la complexité du passage en proposant un équivalent plus simple :

Parole_E3_L2M11 : manges quoi toi?
Parole_Ens : et i(l) dit quoi le fermier?
Parole_E4_L2M16 : il dit. je veux manger les vaches.
Parole_Ens : surtout celles?
Parole_E6_L2M7 : ronchonnet.
Parole_Ens : qui r--.
Parole_E4_L2M16 : ronchonnet.
Parole_E6_L2M7 : elle ronchonne.
Parole_E3_L2M11 : --chonne.
Parole_Ens : et alors qu'est-ce qu'elle fait la vache qu'est-ce qu'elle dit? du coup.
Parole_E5_L2M3 : j'aime bien l'herbe.

Le texte est écrit au présent de l'indicatif et au futur proche, avec des verbes fréquents ("manger" et "aimer" pour le présent de l'indicatif, et "aller + voir" pour le futur proche). Les passages en randonnée correspondant aux structures cibles comprennent une négation à un élément et une interrogative partielle *in situ*. Une négation à deux éléments est proposée hors randonnée, donc hors structures cibles, et sa valeur est essentiellement pragmatique puisqu'elle marque le soudain changement d'humeur de la vache et participe du retournement de situation final. L'extrait d'atelier suivant illustre d'une part la transformation de la subordonnée conjonctive en subordonnée relative, qui a constitué une alternative fréquente à la tournure proposée par l'album, et d'autre part les deux variantes de la négation produites par deux enfants différents :

Parole_E2_L1S14 : (je) vais aller voir le fermier.
Parole_E2_L1S14 : tu manges quoi toi?
Parole_Ens : le fermier.
Parole_E2_L1S14 : tu manges quoi toi?
Parole_E4_L1S8 : des vaches qui ronchonnet.
Parole_E2_L1S14 : j'aime trop l'herbe.
Parole_Ens : et la vache.
Parole_E4_L1S8 : elle ronchonne plus.
Parole_E3_L1S4 : elle fait un p(e)tit sourire.
Parole_E2_L1S14 : ne ronchonne plus.

L'album 4 aborde les thèmes du rejet, de l'acceptation de l'autre, de l'amitié, des peurs, du pouvoir de la parole, et du stéréotype de la sorcière. Le style du texte alterne entre l'oral ordinaire et des formes plus écrites, sans être littéraires, dans les passages narratifs : différentes variantes sont proposées selon que les passages soient dialogués ou non. Ainsi, les phrases négatives sont sous la forme de négations simples dans les dialogues et de négations doubles dans les passages narratifs hors randonnée (en début et fin de récit). L'album se caractérise par des phrases essentiellement simples mais enrichies : présence d'adjectifs, de groupes prépositionnels, d'adverbes. Il utilise majoritairement le présent, de l'indicatif et de l'impératif. Les questions utilisent la tournure *qu'est-ce que* dans les structures cibles, et une forme en *est-ce que* est proposée pour l'interrogative totale à la page 2. Les énoncés désidératifs utilisent soit la périphrase modale "vouloir+infinitif", soit l'impératif associé au pronom disjoint.



Album n° 4 - Etape 3

Caractéristiques linguistiques

Actes de langage	Etape 3 Oral cible : Oral courant / surveillé
Énoncés assertifs (dire/décrire)	Phrases enrichies (adjectifs, groupes prépositionnels, adverbes)
Énoncés interrogatifs (demander/interroger)	Interrogatives avec « (qu')est-ce que »
Énoncés désidératifs (souhaiter/ordonner)	Impératif (« envole-toi ») Vouloir + infinitif (« tu veux nous manger »),
Temps/modes	Indicatif et impératif présent, quelques passés composés
Marottes	Sorgina, garçon-serpent, fille-araignée, fille-loup, garçon-sorcière
Thèmes abordés	Rejet/acceptation de l'autre, amitié, peurs, pouvoir de la parole, déconstruction du stéréotype de la sorcière

Un étayage adapté et le recours à des synonymes de registres différents peuvent aider à la compréhension de certains termes potentiellement inconnus des enfants, comme "inquiet/inquiéter" (*avoir peur, être stressé, angoissé*), ou "marrante" (*rigolote, drôle*). L'extrait d'atelier suivant montre d'ailleurs que les enfants reformulent le texte à leur manière à partir de leurs ressources langagières, ce qui démontre leur capacité d'appropriation :

- Parole_E4_V1C9 : t(u) as peur de quoi? moi j'ai peur j'ai peur j'ai peur des sorcières.
- Parole_E1_V1C2 : des sorcières.
- Parole_E4_V1C9 : et sorgina jette jette son chapeau dans le chaudron. a abra abracadabra la peur envole toi.
- Parole_E3_V1C3 : moi j'ai même pas eu peur.
- Parole_E1_V1C2 : abracadabra.
- Parole_E2_V1C10 : cabra.
- Parole_E3_V1C3 : la peur envole toi.
- Parole_E1_V1C2 : la peur envole toi.
- Parole_E4_V1C9 : et les peurs les peurs sont tous envolées.
- Parole_E2_V1C10 : j(e) peux lire?
- Parole_E1_V1C2 : et sans son chapeau elle a l'air plu(s) méchante.
- Parole_E4_V1C9 : et elle a l'air rigolote.
- Parole_E3_V1C3 : elle a l'air plu(s) méchante.
- Parole_E2_V1C10 : elle a l'air gentille.
- Parole_E3_V1C3 : très très gentille.

L'adjectif "marrante" devient ainsi "rigolote", ou "gentille", voire est remplacé par la tournure négative "elle a l'air plu(s) méchante", variante que l'on peut considérer comme enfantine de "elle a plu(s) l'air méchante" et que le contexte permet de désambigüiser.

Dans cet autre groupe ci-dessous, "marrante" est également remplacé par "toute gentille" ou "toute rigolote", et "chapeau" est remplacé par "bonnet". De plus, la tournure sans dislocation "les villageois sont étonnés" de l'album est remplacée par une forme plus orale "ces villageois ils sont tout étonnés" :

Parole_E2_C2C10 : et toi qu'est ce qui te fait peur?

Parole_E3_C2C15 : moi j'ai peur des sorcières.

Parole_E2_C2C10 : des sorcières? sorgina enlève son bonnet et le met sur son chaudron.

Parole_tous : abracadabra la peur envoie toi.

Parole_E3_C2C15 : ces villageois ils sont tout étonnés.

Parole_E1_C2C16 : elle est toute gentille.

Parole_E3_C2C15 : toute rigolote.

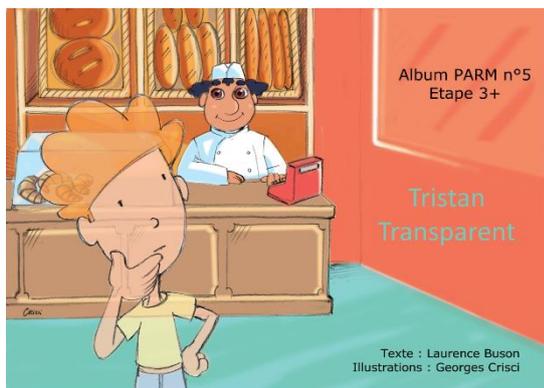
Parole_E3_C2C15 : sorgina a plein d'amis.

Parole_E4_C2C18 : acaca ah c'est magique cadabra.

Parole_E4_C2C18 : la peur envoie toi.

Parole_Ens : bravo.

L'album 5 aborde différents thèmes, tels que l'estime et l'affirmation de soi, le vivre ensemble, le monde de l'enfance *vs* le monde des adultes, l'autonomie, et la politesse. Les illustrations et le recours à des synonymes et hyperonymes permettront de comprendre certains termes potentiellement inconnus des enfants comme les noms des animaux. Il est en effet précisé dans le guide que, l'objectif de ce travail n'étant pas lexical, le recours à "singe" pour "orang-outan" ou "crocodile" pour "caïman" ne pose aucun problème.



Album n° 5 - Etape 3+

Caractéristiques linguistiques

Actes de langage	Etape 3+
	<i>Oral cible : Oral courant / surveillé</i>
<i>Enoncés assertifs (dire/décrire)</i>	Phrases enrichies (adjectifs, adverbes) et complexes (coordination)
<i>Enoncés interrogatifs (demander/interroger)</i>	Interrogatives avec inversion (dans la formule à qui est-ce ?)
<i>Enoncés désidératifs (souhaiter/ordonner)</i>	Vouloir au conditionnel (je voudrais)
<i>Temps/modes</i>	Présent, passé composé, conditionnel
<i>Marottes</i>	Tristan, boulanger, caïman, éléphant, orang-outan, serpent, pélican
<i>Thèmes abordés</i>	Prendre sa place, estime de soi, vivre ensemble, monde de l'enfance vs monde des adultes, autonomie, politesse

Cet album initie un style plus écrit, qui va se confirmer dans les albums suivants, du fait de la présence de certains traits typiques d'un style plus formel, comme le *ne* de négation, ou la question avec inversion du sujet avec la formule "à qui est-ce?". Notons que ce type d'interrogatives avec inversion du sujet ritualisées telles que "comment allez-vous?", "peux-

tu...", "voulez-vous..." sont relativement accessibles, même si elles restent peu fréquentes au regard d'autres formes sans inversions (Larrivée & Guryev, 2021). L'album utilise toujours majoritairement le présent, le passé composé, et le conditionnel pour les demandes¹⁸⁶. L'album se caractérise par des phrases enrichies, notamment la présence d'adjectifs et d'adverbes (ex : des adverbes en *-ment* et d'autres adverbes), et des phrases comportant plusieurs verbes conjugués, sous forme de propositions juxtaposées et coordonnées. Il constitue une étape intermédiaire, et a été conçu à la demande des enseignants ayant testé les albums 4 et 6 qui ont estimé que, pour certains élèves, l'album 4 était trop simple et le 6 trop complexe.

L'album 6 aborde les thèmes de la ruse, de l'entraide, de la débrouillardise, de l'alimentation, et de la vie de l'école. L'histoire est inspirée du conte traditionnel *La soupe au caillou*, reprise dans de multiples versions dans la littérature de jeunesse. Toutes ont en commun un personnage central (loup, renard, petit garçon, voyageur, etc.) qui réussit à se sortir de l'embarras et de la faim, après avoir suscité une certaine méfiance auprès d'un groupe d'individus, généralement des villageois réticents. Le héros amène les différents protagonistes à cuisiner ensemble, et finalement à partager une délicieuse soupe, pourtant à base d'un ingrédient étrange, généralement un caillou. Différentes versions du conte peuvent être travaillées en classe en lien avec cet album, pour aider à la compréhension de la ruse finale par exemple, qui peut être difficile à saisir pour certains élèves. Toutefois, ne pas comprendre cette ruse et en rester au sens littéral de l'histoire n'empêchera pas de la raconter.



Album n° 6 - Etape 4

Caractéristiques linguistiques

Actes de langage	Etape 4 Oral cible : Oral scriptural
Enoncés assertifs (dire/décrire)	Phrases enrichies et complexes ; subordonnées complétives (<i>je vois que tu as</i>)
Enoncés interrogatifs (demander/interroger)	Interrogatives avec inversion du pronom sujet (ex : <i>pourrais-tu ?</i>)
Enoncés désidératifs (souhaiter/ordonner)	Pouvoir au conditionnel
Temps/modes	Présent, imparfait, passé simple, conditionnel
Marottes	Gaé, Paulette, Yuma, Amet, petite fille en rouge
Thèmes abordés	Ruse, entraide, débrouillardise, alimentation, vie de l'école Inspiré du conte populaire <i>La Soupe au Caillou</i>

Le style adopte des normes de l'écrit avec une narration au passé (passé simple et imparfait), la présence des *ne* de négation, et des questions avec inversions du sujet, autant d'éléments linguistiques marginaux dans l'oral conversationnel ordinaire. L'album comprend des phrases enrichies, avec des adjectifs et des adverbes, ainsi que plusieurs phrases complexes, constituées de propositions coordonnées et subordonnées, notamment des complétives dans les passages

¹⁸⁶ Cette fonction d'atténuateur du conditionnel fait partie des premières qui apparaissent, notamment du fait des commentaires explicites des adultes en lien avec la politesse des demandes (Morgenstern et al., 2014).

en randonnée.

Globalement, cet album n'est pas très compliqué, au niveau du lexique, de la longueur des phrases, ou de leur construction, mais il correspond néanmoins à un style relativement éloigné de l'oral conversationnel, et nécessite donc une première acculturation avec les codes de l'écrit pour pouvoir être raconté en restant fidèle au style du texte initial. Cependant, pour bon nombre d'enfants de maternelle déjà à l'aise à l'oral et acculturés à l'écrit qui constituent la cible de cet album et des suivants, la narration à partir de ce type de support amorce assez facilement les temps du passé et les structures plus écrites comme les inversions du sujet ou la négation à deux éléments, dans une forme de stylisation de la lecture faite par les adultes.

L'extrait d'atelier suivant montre que les enfants oscillent entre temps du récit et du discours, qu'ils surgénéralisent, classiquement, la morphologie verbale du premier groupe au passé simple, mais qu'ils sont bien dans un style "écrit" :

Parole_E6_C2C17 : ga-- gaé était un petit garçon. très malin. plein d'idées. i(l) rigolait tout le temps.

Parole_E4_C2C21 : sauf quand ses parents ont oublié de mettre son goûter.

Parole_E2_C2C2 : dans son sac.

Parole_E5_C2C8 : aujourd'hui. il ouvra son sac et constata encore une fois que son goûter n'y était pas.

Parole_E6_C2C17 : mais aujourd'hui pas question de se priver. il avait plein de gargouillis. gaé va voir un un groupe d'enfants qui commençait son son goûter sur un banc.

Parole_E5_C2C8 : salut les amis. je vous.

Parole_E6_C2C17 : gaé ramassa une pâquerette il la metta dans un bol. et il alla voir un groupe d'enfants qui commençait son goûter sur un banc.

Parole_E5_C2C8 : paulette je vois que tu as des des galettes. pourrais-tu m'en donner une s'il te plaît?

Parole_E1_C2C12 : oui tiens.

Parole_E5_C2C8 : merci. gaé mélangea.

Pour les élèves les plus à l'aise à l'oral des différentes classes dans lesquelles nous l'avons testé, l'album 6 s'est avéré trop simple, avec un certain nombre d'enfants qui réussissaient à raconter l'histoire dès la séance 2, avant même le travail sur les jeux et la dictée à l'adulte. Ces enfants n'ont pas progressé, puisqu'ils avaient atteint le niveau maximum en début de séquence. Nous avons donc ajouté deux albums à la progression, de manière à couvrir un empan plus large de niveaux, l'hétérogénéité langagière en maternelle étant maximale. De plus, notre terrain expérimental étant majoritairement constitué d'écoles de milieux populaires, le besoin d'albums linguistiquement plus complexes risquait d'être plus important encore dans d'autres environnements socio-scolaires.

L'album 7 aborde les thèmes de l'égalité filles/garçons, de l'affirmation et la connaissance de soi, et la capacité à grandir et à s'émanciper. Le style adopté correspond à un style écrit : passés simples, négations bipartites, ou encore interrogatives avec inversions du sujet. L'album comprend des phrases enrichies, avec des adjectifs, des groupes prépositionnels compléments du nom, des adverbes, des compléments circonstanciels, ainsi que plusieurs phrases complexes, constituées de propositions coordonnées et subordonnées de différentes natures.



Album n° 7 - Etape 4+

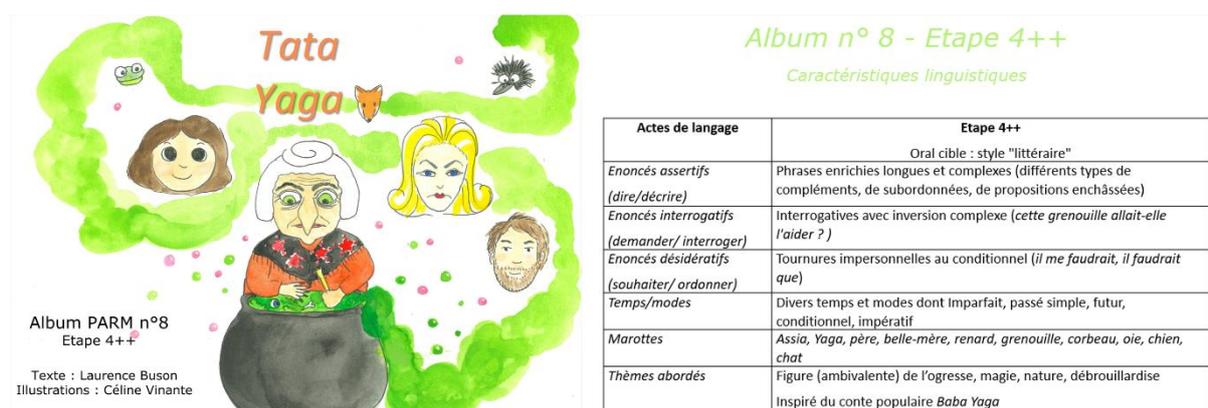
Caractéristiques linguistiques

Actes de langage	Etape 4+ <i>Oral cible : Oral scriptural</i>
<i>Énoncés assertifs (dire/décrire)</i>	Phrases enrichies (adjectifs, adverbes, groupes prépositionnels) et complexes (différents types de subordonnées)
<i>Énoncés interrogatifs (demander/interroger)</i>	Interrogatives avec inversion (dont inversion complexe), avec ou sans mot interrogatif (<i>les filles ne sont-elles pas capables..?</i>)
<i>Énoncés désidératifs (souhaiter/ordonner)</i>	Verbe auxiliaire vouloir (différents temps et modes) + infinitif (<i>pourquoi veux-tu devenir, pourquoi voulais-tu avoir, voudrais-tu faire</i>)
<i>Temps/modes</i>	Divers temps et modes dont imparfait, passé simple, futur, conditionnel
<i>Marottes</i>	Mina, son père, Varda, le dragon
<i>Thèmes abordés</i>	Egalité filles/garçons, affirmation/connaissance de soi, s'émanciper/grandir

Divers temps du passé mais aussi le futur sont repris dans les passages en randonnée, ainsi que des temps du discours dans les passages dialogués. Les interrogatives des passages en randonnée sont des inversions complexes, et cette tournure est encore complexifiée par la négation double ("les filles ne sont-elles pas"). L'album dans sa globalité propose différentes variantes de l'interrogative par inversion : totales ou partielles, inversions complexes ou simples. Il va de soi que différentes formulations de ces questions seront proposées par les enfants, plus ou moins proches en termes de registre du modèle de l'album. L'enseignant est invité à rester souple, à accueillir positivement les productions des enfants, et à reformuler les propositions de manière incitative mais non coercitive. En effet, il est utile pour les enfants très bons parleurs de se familiariser avec ces variantes plus littéraires mais elles ne constituent pas un graal en maternelle. En revanche, le fait de les accompagner dans la production de ces variantes plus littéraires peut constituer un élément favorisant de l'entrée dans la lecture/écriture et de l'élargissement de leur palette stylistique.

Enfin, **l'album 8** est le plus long et le plus complexe de la série. Il est adapté aux enfants les plus avancés en maternelle et pourrait également être utilisé en CP, si la pratique d'ateliers langage y était plus fréquente, ce qui serait sans doute favorisant pour l'entrée (par l'oral, donc) dans les codes de l'écrit. Contrairement aux autres albums de la série, il peut poser des problèmes de compréhension aux enfants qui ont des difficultés : difficultés au niveau du lexique, des constructions syntaxiques, de l'univers de référence, des implicites, des points de vue et de l'interprétation des intentions des personnages (l'ogresse est-elle vraiment méchante,

comme beaucoup le prétendent ?), ou encore de la stratégie de lecture (nécessité de mémoriser



des éléments au fil de l'histoire pour comprendre la suite). Cet album est le seul de la série à proposer dix pages de texte et non huit, et deux passages en randonnée.

L'album aborde les thèmes de la figure (ambivalente) de l'ogresse, de la magie, de la nature, et de la débrouillardise. L'histoire est inspirée du conte traditionnel *Baba Yaga*, reprise dans de multiples versions. Ici, l'ogresse est une figure effrayante mais aussi réconfortante, qui accompagne l'enfant dans son émancipation. Le récit est un parcours initiatique semé d'embûches où le personnage de la vieille femme est un guide vers l'autonomie pour mieux grandir et dépasser ses peurs. Le style adopté est littéraire, et incitera donc pour les enfants à "parler comme un livre", dans une langue plutôt "endimanchée". Les phrases sont longues et enrichies de divers compléments (adjectifs, propositions subordonnées relatives, groupes prépositionnels, adverbes), typiques de l'écriture des contes traditionnels. Un large éventail de temps et modes est proposé, notamment dans les passages en randonnée (passé simple, imparfait, impératif présent, futur), et ce pour des verbes des trois groupes, réguliers ou irréguliers. Les négations sont à deux éléments et les interrogatives construites par inversion avec, comme dans l'album 7, plusieurs variantes d'inversions, totales ou partielles et complexes ou simples. Les recommandations aux enseignants sont les mêmes que pour l'album 7, en faveur d'une posture incitative sans être surnormative.

Une version antérieure de cette histoire avait été testée auprès d'élèves de GS par C. Montana dans le cadre de son mémoire de M2 MEEF (Montana, 2021). Cette version du texte proposait une interrogative avec mot interrogatif au début ("qui t'amène ?"), et quatre interrogatives par inversion ("ma tante, êtes-vous là ?", "que veux-tu ?", "pourrais-tu aller chercher...?", "me donnerez-vous l'aiguille...?"). Si l'on observe les interrogatives produites par les enfants (Tableau 19), un empan variationnel important apparaît : les enfants recourent à une large gamme de variantes allant du style littéraire (correspondant au modèle) à un style conversationnel, incluant des formes non standard. Ainsi, G1 et F3 alternent entre reprendre les interrogatives par inversion de l'album et en transformer d'autres en questions par

intonation, quatre enfants produisent des tournures en *qu'est-ce que*, et G3 peut à la fois produire une inversion du sujet, et une construction clivée non standard.

G1	Ma tante es-tu là ? Ma tante êtes-vous là ? Qui t'amène ? Que veux-tu ? Tu pourrais aller me chercher du petit bois au fond de la forêt ? Me donnerez-vous euh l'aiguille et le fil ?
F1	Qu'est-ce que tu fais ici ? Qui t'amène ici ? Que veux-tu ? Que fais-tu ? Vous me donnerez l'aiguille et le fil ?
F2	Ma tante est-ce que vous êtes là ? Qu'est-ce qui t'amène mon enfant ?
G2	Ma tante êtes-vous là ? Ma petite que veux-tu ? Qui t'amène ? Pourrais-tu me chercher, m'aller chercher du petit bois ? Me donnerez-vous l'aiguille et le fil ?
F3	Ma tante, êtes-vous là ? Que veux-tu ? Qui t'amène ? Tu peux aller me chercher du fil et une aiguille pour coudre une chemise ? Tu peux aller chercher du petit bois dans la forêt pour faire cuire dans cette marmite ?
F4	Qui t'amène ? Qu'est-ce que tu veux ? Pourquoi tu viens ?
G3	Êtes-vous là ma tante ? Qu'est-ce que tu viens me chercher ? C'est quand que vous me donnez le fil et l'aiguille ? Tu fais Baba Yaga PRENOM ? Alors c'est quand tu me donnes le fil avec l'aiguille ? C'est qui le papa là ?

Tableau 19 : Interrogatives produites lors de séances de narration collaborative autour d'une version antérieure de l'album 8 (à partir des données de Montana, 2021)

Au-delà des interrogatives, les productions des enfants affichent globalement des variations à différents niveaux, avec des alternances de variantes littéraires (passé simple, *ne* de négation, absence de dislocations, utilisation de la première personne du pluriel) et ordinaires (marqueur de discours dans un passage dialogué) parfois dans le même tour de parole :

Il prit le pain et disparut. Olga prend le petit bois et le ramène à sa tante. Bravo tu as réussi ma fille. On dirait que ni moi, ni la forêt ne te faisons peur. Non mais ma méchante belle-mère, si je suis en retard bah elle me battra. (F3) [*texte de l'album : Il prit le pain, et disparut. Olga ramassa du petit bois à la lisière de la forêt, le mit dans son tablier, et le rapporta à Baba Yaga, qui l'attendait : Tu as réussi, ma fille. On dirait bien que ni moi ni la forêt ne te faisons peur... dit la sorcière avec un sourire. - Non. Mais j'ai peur de ma méchante belle-mère. Elle me battra si je suis en retard.*]

Ces exemples nous semblent montrer d'une part que l'activité narrative est précieuse pour élargir la palette stylistique des enfants, qu'elle permet également de mettre au jour et, d'autre part, que proposer des formes rares à l'oral est aussi une manière de faire émerger de la variation, avec des enfants qui vont puiser dans l'ensemble de leur répertoire, y compris celui qu'ils ne mobilisent pas au quotidien, par des effets d'amorçage syntaxique et par l'adoption d'une posture de narrateur. Ce type de support proposant une langue correspondant aux codes de l'écrit littéraire nécessite cependant un niveau de langage suffisant pour entrer dans le récit, se l'approprier et être capable de le retransmettre.

Après avoir détaillé les principes de conception des albums et leurs caractéristiques linguistiques, nous allons donner un aperçu des jeux proposés dans le cadre de Parm, toujours à travers le prisme des objectifs linguistiques et de la prise en compte de la variation.

Les jeux : réflexion sur la différenciation et ouverture sur la variation

Essentiel dans le développement cognitif de l'enfant, le jeu possède aussi un rôle déterminant dans la construction de compétences langagières et de la fonction sémiotique (Veneziano, 2010). Le jeu est considéré par l'Ecole comme un moyen privilégié pour la construction des apprentissages en maternelle depuis une dizaine d'années. Dans le B.O. du 26 mars 2015, une section "apprendre en jouant" encourage les enseignants à recourir à toutes formes de jeux (symboliques, d'exploration, de construction, à règles, etc.) pour développer tout un ensemble de compétences, entre autres langagières. L'enseignant est ainsi invité, entre autres pratiques, à proposer "des jeux structurés visant explicitement des apprentissages spécifiques" (B.O. 2015, repris dans l'annexe de juin 2021¹⁸⁷). Dans cette perspective et concernant le langage, le jeu doit être pensé en fonction d'objectifs linguistiques, et s'intégrer à une progression. Or, la même difficulté que pour les apprentissages médiés par les albums émerge, celle d'une inversion dans la démarche : choisir un jeu et en extraire le potentiel d'apprentissage, au lieu de fixer des objectifs dans une programmation et de choisir un jeu permettant de les atteindre. De plus, si certains jeux favorisent la production langagière, d'autres se passent aisément de verbalisations, l'action et la manipulation remplaçant avantageusement la parole (Canut & Espinosa, 2016), ce qui les rend partiellement, voire totalement, inopérants pour un travail en production orale.

Les jeux impliquent néanmoins des modalités linguistiques et interactionnelles différentes et complémentaires de la narration collaborative, et permettent de favoriser des conduites explicatives et argumentatives (Canut & Espinosa, 2016). Ils peuvent encourager le recours à

¹⁸⁷ <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo25/MENE2116550A.htm>

certaines structures grammaticales associées au déroulement du jeu (par exemple : "il faut lancer le dé", "il faut rejouer parce que tu as fait 6", "c'est lui qui a gagné parce qu'il a le plus d'images", etc. Voir la brochure diffusée par l'ASFOREL¹⁸⁸). L'adulte explicite les éléments du jeu, les règles, la finalité du jeu, il intervient au cours de la partie pour animer les échanges et commenter le déroulement. Ces différentes conduites langagières peuvent ensuite être reprises et assumées par les enfants au fil de leur autonomisation. Comme le rappellent E. Canut et N. Espinosa, le jeu – ou plutôt certains jeux – favorise(nt) les apprentissages mais ne constituent pas une source d'apprentissage en soi : "la médiation de l'enseignant reste l'élément clé de la stimulation langagière" (Canut & Espinosa, 2016, p. 102).

Certains jeux permettent de manipuler des formes en partie ritualisées – on pense par exemple au "dans la famille..., je voudrais..." qui initie les demandes dans le jeu de 7 familles, au loto ou au "qui est-ce ?" –, et de les utiliser de manière répétée. D'un certain point de vue, cette caractéristique peut les rendre moins propices au développement langagier que d'autres jeux permettant de mobiliser des tournures plus diversifiées (Canut & Espinosa, 2016). Néanmoins, s'ils sont conçus "sur mesure" dans une logique d'entraînement à l'utilisation de structures cibles, et si les règles sont aménagées, ils permettent d'engager les enfants dans la tâche et de faire travailler des objectifs linguistiques ciblés d'une manière ludique différente de celle de la narration.

C'est le cas des jeux *Parm* qui sont proposés pour chaque album et qui permettent de travailler les structures cibles en alternance avec les séances de narration collaborative. Ils ont en partie été testés dans des conditions écologiques d'utilisation lors de l'implémentation réalisée dans quinze classes de maternelle en 2023 et ont été amendés en fonction des retours des enseignants. Les jeux correspondant aux quatre albums non testés dans les classes ont été expérimentés au PupilLab de Grenoble en 2024 auprès de 16 enfants de maternelle organisés en quatre groupes d'ateliers. Un étudiant a animé les ateliers¹⁸⁹ pendant que nous observions le déroulement de l'activité retransmise en direct dans une autre salle ; les ateliers ont également été filmés et transcrits, et l'analyse qualitative de ces données a permis de modifier, compléter, et enrichir les consignes et règles du jeu du guide pédagogique (Buson et al., en révision).

Les jeux sont présentés systématiquement en deux versions : la version 1 vise des objectifs langagiers minimum, et la version 2 des objectifs un peu plus complexes, le tout soit en faisant varier la règle, soit en faisant varier le matériel. Les enseignants peuvent soit proposer le jeu 1 et le jeu 2 à des élèves différents en fonction de leurs niveaux, soit proposer à tous le jeu 1 puis

¹⁸⁸ Brochure ASFOREL 2013 "Aider l'enfant à apprendre à parler avec des jeux de société" : <https://t.ly/ajf0m>, et autres ressources ici : <https://t.ly/vK9kn>.

¹⁸⁹ Merci à S. Benabboun, stagiaire dans le projet, pour sa précieuse collaboration.

le jeu 2. Dans cette seconde option, plusieurs variantes peuvent être proposées aux enfants, les changements de jeux induisant des changements dans les énoncés à produire.

Les objectifs linguistiques déclinés pour les jeux des différents albums correspondent à ceux des structures cibles du récit, et les enfants sont sollicités dans ce sens et invités à produire les structures qui serviront ensuite à raconter l'histoire à leur futur auditoire comme dans le livre (leurs parents, les enfants d'une autre classe ou d'un autre groupe, etc.). Néanmoins, la situation de jeu étant différente de celle de la narration, elle induit nécessairement le recours spontané à d'autres variantes que les variantes cibles, ce qui est présenté dans le guide à destination des enseignants comme une éventualité qui ne doit pas poser problème. Pour donner une idée plus précise des productions langagières visées avec leurs variantes, sont présentés ci-dessous quelques exemples d'activités et de consignes pour chaque album.

Pour l'album 1¹⁹⁰ (*Sid, dis un mot*), le jeu de niveau 2 vise par exemple à reprendre les émotions de l'album tout en travaillant les questions par intonation. Un enfant pioche une carte "émotion" que les autres doivent deviner en posant des questions du type "tu es [émotion] ?".

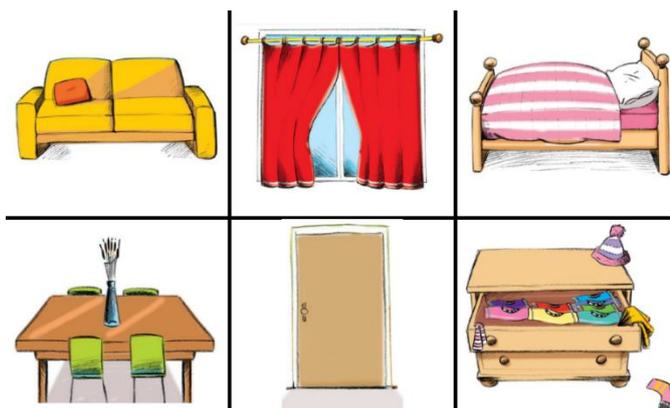


L'enfant qui a deviné la carte prend alors son tour pour faire deviner une autre carte mystère.

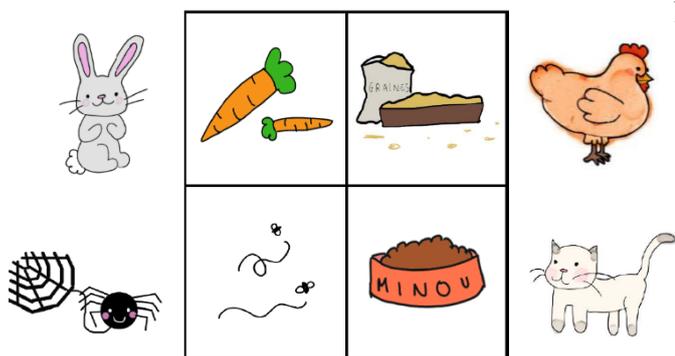
Comme pour tous les jeux, les règles et exigences linguistiques sont flexibles et les enseignants peuvent adapter les énoncés à produire en fonction du niveau de leurs élèves. Ici, le jeu peut fonctionner si l'enfant ne produit qu'une proto-question du type "triste ?", et l'enseignant peut décider d'une consigne de réponse allant du simple "oui" ou "non" à un énoncé plus complet allant par exemple de "non pas triste" à "non je suis pas triste".

¹⁹⁰ Les illustrations des jeux de cet albums ont été réalisées par P. Leone.

Pour l'album 2¹⁹¹ (*Chat Noël*), l'un des jeux consiste à retrouver où se cache le personnage de la petite fille en reprenant les questions de l'album du type "elle est sous le lit?". Six cartes dont une seule carte "Luisa" sont réparties sous les 6 cartes "meubles" par l'enseignant,



et les enfants posent tour à tour les questions jusqu'à ce que la carte "Luisa" soit découverte. Là encore, plusieurs variantes sont possibles en fonction des compétences des élèves, au niveau de la formulation des questions, et de la formulation d'une éventuelle phrase réponse ("non", "pas là", ou "non elle est pas là", comme dans l'album). Les consignes données aux enseignants sont ici encore de proposer un modèle mais aussi d'accepter les variantes tant que la communication est efficace.



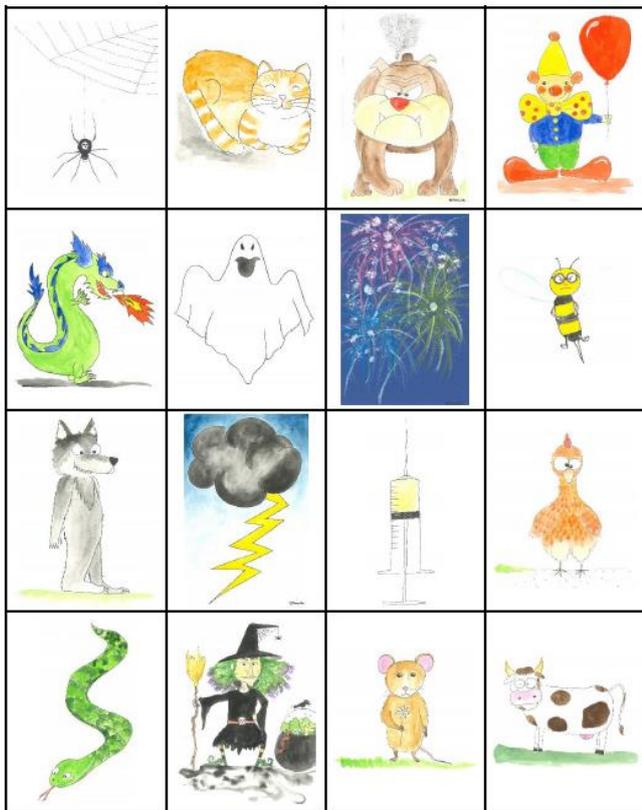
Pour l'album 3¹⁹² (*La Vache Ronchonne*), le premier jeu est un jeu de loto réinvestissant la tournure de l'interrogative *in situ* utilisée dans l'album ("tu manges quoi?") produite par le meneur de jeu, rôle endossé par les élèves à tour de rôle. Et le second est un jeu de devinettes à partir de cartes animaux et aliments, qui vise davantage la manipulation des tournures affirmatives et

négatives extraites de l'album ("oui c'est délicieux" ou "non, j'aime pas ça"), et qui s'appuie sur la production d'une interrogative par intonation ("tu manges des croquettes?"). Pour les jeux correspondant à cet album, il est donc possible de manipuler deux variantes fréquentes de l'interrogation, *in situ* ou intonation. Pour complexifier le jeu et éviter la lassitude chez les enfants, une autre version des cartes est proposée, avec des animaux et aliments différents de ceux de l'album.



¹⁹¹ Les illustrations des jeux de cet albums ont été réalisées par G. Crisci.

¹⁹² Les illustrations des jeux de cet albums ont été réalisées par C. Keraudran et C. Vinante.

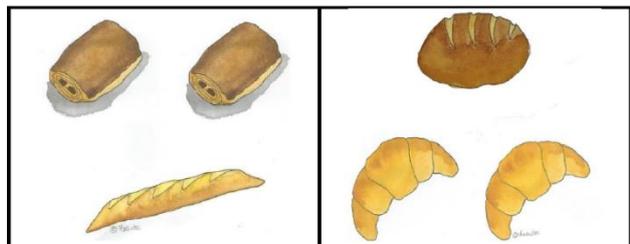


Pour l'album 4¹⁹³ (*Abraçablà*), le but du premier jeu est de se familiariser avec les questions/réponses affirmatives et négatives de l'album : "toi, qu'est-ce qui te fait peur ?" "moi, j'ai peur des piqûres" ou "moi, j'ai pas peur des vaches". Ici aussi, un ensemble de cartes constituent le support du jeu. Certains enseignants ayant testé ce matériel ont produit d'autres cartes "peur/pas peur" sur la base des propositions de leurs élèves. Ainsi, d'autres propositions ont émergé, tout en maintenant les structures cibles dans les productions :

sorgina demande à PRENOM. qu'est-ce qui te fait peur? moi j'ai peur des des sangliers. alors sorgina prend des des défenses et la jette dans son chaudron. abraçablà la peur envoie-toi. (GS, 5;8).

Si cet album propose des négations à un élément dans les dialogues et la variante à deux éléments dans le récit, la cible ici est la négation sans *ne* mais les enseignants sont évidemment incités à accepter toutes les tournures tant qu'elles sont fonctionnelles dans la situation.

Dans l'album 5¹⁹⁴ (*Tristan Transparent*), le premier jeu consiste à constituer des petits déjeuners en interagissant avec des boulangers qui disposent de cartes viennoiseries.



Les enfants sont incités à utiliser les structures de l'album, notamment la demande utilisant le conditionnel ("je voudrais") et la double négation (par exemple : "désolé, je n'ai plus de croissants"). Cependant, autant la situation du jeu de rôles, la consigne et le modèle peuvent inciter les élèves à produire les formes cibles, autant ils peuvent aussi tout à fait opter pour d'autres tournures, sans que le jeu ne soit en rien empêché.

¹⁹³ Les illustrations des jeux de cet albums ont été réalisées par C. Vinante.

¹⁹⁴ Les illustrations des jeux de cet albums ont été réalisées par C. Vinante.

Afin d'anticiper les tentations surnormatives chez les enseignants qui chercheraient à tout prix à faire produire une forme et pas une autre, des consignes de souplesse sont indiquées dans le guide, par exemple sous la forme suivante :

"Certains enfants utiliseront peut-être la double négation "ne...pas", mais certains ne le feront pas. Il est possible de reformuler avec le *ne*, dans une logique du jeu de rôles où l'on s'exprime de manière surveillée, ce qui permet de se rapprocher de la forme cible de l'album "il ne m'a pas vu". Cependant, il serait artificiel et contre-productif d'en faire un objectif spécifique à ce stade. Rappelons que le *ne* de négation est marginal dans l'oral conversationnel ordinaire, et que sa réalisation est surtout la norme à l'écrit. Ainsi, si les enfants ne reprennent pas le modèle avec *ne*, et produisent par exemple "désolée j'en ai pas", cette formulation sera acceptée" (Buson et al., en révision).

Il peut même être intéressant dans ce cadre de faire remarquer aux enfants que deux formulations sont possibles, une qui correspond aux manières habituelles de parler, et l'autre quand on parle "comme dans le livre". Néanmoins, ce type de raisonnement métalinguistique ne constitue pas non plus un objectif en soi en maternelle ; nous le concevons comme une première familiarisation, et comme un prérequis à l'instauration d'une sécurisation linguistique des enfants, qui doivent apprendre à appréhender la langue comme un ensemble de possibles en fonction de différents paramètres fonctionnels, et non comme un ensemble de contraintes vécues comme arbitraires (Guerin, 2008, 2016).

Pour l'album ¹⁹⁵ (*Le Goûter de Gaë*), deux versions d'un jeu de "boîtes à goûter" permettent de travailler les structures de l'album, avec plus ou moins de complexification, de "pourrais-tu



me donner X s'il te plait ?" à "je vois que tu as... pourrais-tu m'en donner s'il te plait ?". Ainsi, plusieurs formes grammaticales peuvent être exploitées, avec ou sans pronominalisation ("en donner"), et avec ou sans complétive. Le modèle propose l'inversion du sujet pour l'interrogative et le conditionnel pour la modalisation de la demande, mais les enfants peuvent évidemment être amenés à utiliser d'autres variantes (présent, question par intonation, question en *est-ce que*). Cet album s'adressant à des élèves d'un niveau relativement avancé, le guide incite l'enseignant, à la fois à accepter les variantes proposées par les enfants tant qu'elles sont fonctionnelles, mais aussi à les accompagner dans l'appropriation de la forme cible qui est présentée comme une sorte de sésame permettant de gagner les cartes. La transcription ci-dessous met bout à bout l'ensemble des prises de parole d'un enfant lors du jeu, et illustre la présence de variations tant au plan des questions (intonation, est-ce que, inversion) que de la

¹⁹⁵ Les illustrations des jeux de cet albums ont été réalisées par C. Vinante.

négation (présence et absence de *ne*), et même deux variantes autour du pronom objet avec le recours au *y* francoprovençal très fréquent à l'oral :

est-ce que tu as? mais je les ai les deux. à moi. euh rougette. je vois que tu as trois cookies. **pourrais-tu** m'en donner trois s'il te plaît? merc-- merci beaucoup rougette. à moi? paulette je vois que tu as des pommes. pourrais-tu m'en donner deux s'il te plaît? c'est pioche. ok. je t'en prie. désolé j'en ai u-- je n'en ai qu'une. non je te l'ai pas donnée. non il est à moi ce biscuit. oui. et deux pommes. paulette. je vois que tu as des pommes pourrais-tu m'en donner deux s'il te plaît? gaé. je vois que tu as des pommes pourrais-tu m'en donner deux s'il te plaît? du coup **on va le garder tout le temps?** tout le temps? **on va y garder tout le temps?** (GS, 4;6).

Le travail sur des cibles langagières précises n'empêche en effet pas la variation dans les prises de parole et constitue sans doute au contraire un moyen de faire émerger des variantes peu courantes dans les conversations ordinaires des enfants, et ainsi de mettre en avant l'amplitude des répertoires, sur des temps d'ateliers pourtant courts.

Les jeux de l'album 7¹⁹⁶ (*La Fée Mina*) proposent de travailler sur différentes tournures en lien avec l'histoire, notamment le futur du verbe "être", les subordinées conjonctives, les questions par inversion. Ainsi, le premier jeu fonctionne avec des énoncés co-construits sur la base de cartes "métiers", avec les formes

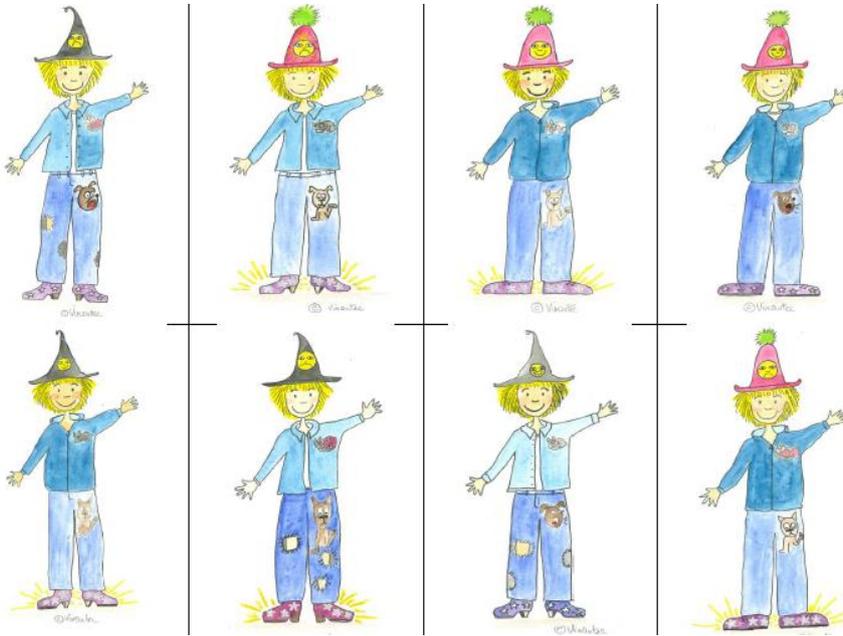


suivantes : "quand je serai grand" et "je serai...". Les échanges avec les enseignants en amont de la conception des supports ont fait émerger le besoin de proposer des documents permettant de travailler le futur, ce qui est apparemment assez rare dans les ressources pédagogiques existantes.

Enfin, les jeux de l'album 8 (*Tata Yaga*) sont conçus pour travailler les énoncés complexes et les subordinées, ainsi que différentes options d'enrichissement du groupe nominal (adjectifs, groupes prépositionnels, subordinées relatives). Le jeu 1 vise également le recours à la tournure impersonnelle avec le verbe falloir au conditionnel : *il faudrait*, que l'on trouve aux pages 1, 2 et 6 de l'album. Les enfants jouent par deux et doivent fabriquer des clowns jumeaux, sans se voir, en proposant différents vêtements. Les images ont été conçues pour que les enfants soient contraints à apporter des précisions nombreuses pour bien choisir les bons vêtements, ceux-ci se différenciant parfois par un seul élément (un jean avec un dessin de chien

¹⁹⁶ Les illustrations des jeux des albums 7 et 8 ont été réalisées par C. Vinante.

qui aboie ou qui donne la patte, à trous ou sans trous, une veste à capuche ou sans capuche, avec un chat qui dort ou qui joue avec une pelote de laine, etc.). Le jeu 2 introduit quant à lui l'interrogative par inversion complexe, comme question ritualisée dans un jeu de "qui est-ce" (exemple : "ton clown a-t-il des chaussures avec des étoiles qui brillent ?").



Ces différents exemples illustrent l'attention portée à ce que la production de structures spécifiques adaptées au niveau des enfants s'accompagne toujours d'un étayage souple avec un fonctionnement récurrent : un modèle linguistique est proposé et les enfants sont incités à l'utiliser, mais les autres formes fonctionnellement

efficaces sont accueillies comme des options possibles, quitte à en faire un objet explicite de réflexion en classe avec les enfants les plus à l'aise. Cette posture d'acceptation de la variation est un point central de l'objectif de favorisation de la sécurité linguistique, essentiel pour libérer la parole des enfants.

La section suivante oriente la réflexion vers les questions d'évaluation de la production langagière en maternelle, et reviendra sur certaines pistes issues de l'expérimentation Parm.

f. Variation et évaluation en maternelle

i. Des enjeux à la fois scientifiques et pratiques

Evaluer les productions orales sans tomber dans le piège de la mesure des écarts entre ce qui est dit et ce qu'il aurait fallu dire constitue une difficulté récurrente (Delamotte, 2005), sans doute amplifiée si on s'intéresse à la maternelle, où les productions des enfants sont particulièrement hétérogènes. Le constat quotidien des enseignants se formule en termes d'écarts à l'attendu, où l'écart reste "constitutif d'une idéologie du quotidien" (Delamotte, 2005, p. 145), d'autant plus que l'attendu en question relève lui-même d'une idéologie, celle du

standard, et qu'il ne prend jamais réellement corps au-delà de la nébuleuse notion de correction linguistique.

En maternelle, adopter un regard positif sur les productions des enfants est une nécessité ; il s'agit d'encourager les enfants à parler, car c'est en parlant qu'ils exerceront leur capacité à construire leurs énoncés et qu'ils recevront les retours indispensables à leur progression (Canut & Vertalier, 2014). La tendance récurrente de l'école à l'évaluation des écarts "en négatif" doit donc être contrariée : évaluer *ce que l'enfant dit*, et non ce qu'il *dit mal* ou *ne dit pas*. *Ce que l'enfant dit* étant marqué par une vertigineuse diversité, y compris à un âge donné (Canut, 2013; Hart & Risley, 2003), se pose la question de l'observable : quelles réussites peut-on identifier ? Selon quel référentiel ? Et peut-on prétendre à une forme d'objectivité dans l'évaluation, en particulier en ce qui concerne les productions orales de jeunes enfants ? L'objectivité de l'évaluation réside là où il y a consensus ou absence de jugement (sur des séquences "qui se fondent dans la norme"), et la subjectivité là où il y a relativité des points de vue et divergences entre des niveaux de tolérance à la diversité et des styles personnels (Delamotte, 2005, p. 150). Si les critères permettant d'objectiver l'évaluation manquent, cette part de subjectivité augmente, jusqu'à prendre toute la place.

La production orale en maternelle fait partie de ces zones de flou, en particulier en ce qui concerne la syntaxe, d'où la persistance de référentiels normatifs non opérationnels hérités de l'écrit et invoqués faute de mieux. En dehors d'évaluations standardisées conçues pour le diagnostic individuel, l'évaluation des productions des enfants à l'école reste donc souvent impressionniste. Certains chercheurs prônent donc, pour dépasser ces difficultés récurrentes, le développement d'une forme d'expertise de l'oral et de la transcription :

"Les enseignants utilisent largement des modalités de repérage subjectives (et souvent intuitives) alors que seule une formation à l'enregistrement et la transcription permettent d'identifier précisément le contenu linguistique des productions orales (Masson et al., 2021 ; Pallaud & Savelli, 2001)" (Canut, Husianyia, Jourdain, et al., 2021, p. 104-105).

Le caractère impressionniste et l'ancrage dans l'écrit des évaluations produites par les enseignants font écho à ce qui est écrit dans les programmes et les documents officiels. Dans les éléments de progressivité pour l'acquisition de la syntaxe diffusés par le Ministère en octobre 2023 (M.E.N.J., 2023a) comme dans les pistes pour les nouveaux programmes de 2024 (M.E.N.J., 2024), les propositions institutionnelles manifestent une référence sous-jacente permanente à l'écrit, et si la variation est intégrée, c'est en termes d'incomplétude et de forme transitoire à dépasser dès quatre ans (voir section page 144).

Ce "bégaiement institutionnel" (pour reprendre l'expression de Bautier, 2016, p. 98), à la fois consternant et inutile, constitue un bien mauvais outil pour évaluer les élèves à l'oral.

Néanmoins, si la critique est aisée, imaginer des alternatives l'est moins, et ce pour plusieurs raisons. Au-delà des vents institutionnels contraires que nous avons évoqués et qui ancrent les représentations dans de vieux schémas surnormatifs, la formation des enseignants fait une place minimale à la connaissance du français parlé :

"Alors que les enseignants sont censés l'enseigner, [l'oral] fait très peu l'objet en formation des descriptions qui leur permettraient de se saisir des productions des élèves, et d'élaborer des situations d'oral permettant aux élèves d'apprendre des usages et leurs formes qu'ils ne possèdent pas" (Bautier, 2016, p. 100).

De plus, en imaginant que cette situation puisse évoluer et que les caractéristiques de l'oral/des oraux puissent être davantage intégrées dans les cursus, le français parlé reste difficile à critérier, tant la variation est importante, ce qui est a priori peu compatible avec l'établissement de listes finies de critères faciles à observer et à valider dans le quotidien de la classe :

"les critères et indicateurs pour appréhender le travail langagier en maternelle et les progrès des élèves relèvent encore souvent d' 'épines dans le pied de la didactique'" (Nonnon, 2018, p. 26).

Un autre problème qui se pose est celui de la possibilité d'une évaluation étalonnée (voir section page 213 pour quelques propositions et éléments de réflexion), et du recours à des tests standardisés. Si elles offrent la possibilité d'un référentiel partagé et quantifiable, les évaluations instrumentales restent souvent dissociées des pratiques effectives des enfants et génèrent à la fois un risque de stigmatisation et de "surstimulation ou 'dressage' des enfants" (Salazar Orvig, 2023, p. 22). Le risque est alors de chercher à réduire les inégalités sociales en mobilisant des normes pour l'évaluation, elles-mêmes, sources d'inégalités (Bautier, 2016, 2017 ; Delamotte, 2023 ; Salazar Orvig, 2023). De plus, si le but est d'évaluer un niveau langagier ou un degré de compétences, certaines évaluations mesurent davantage un degré de difficulté en regard d'une norme préétablie (da Silva-Genest, Le Mené Guigourès, et al., 2023), dans une logique du moins et du *déficit* héritée des contextes de prise en charge du trouble. Ces épreuves sont par ailleurs souvent décontextualisées et ne permettent pas de rendre compte des compétences communicationnelles réelles et globales des enfants :

"[Ces tests] reposent sur une vision statique de la langue quels que soient la situation, le locuteur et l'activité langagière. Ainsi, ce ne sont pas des compétences langagières qui sont évaluées mais des connaissances linguistiques spécifiques [...] voire des performances particulières" (da Silva-Genest, Le Mené Guigourès, et al., 2023, p. 138).

Aussi les préoccupations des cliniciens rencontrent-elles en partie celles des linguistes et des enseignants, avec un intérêt partagé pour des situations d'évaluation plus "naturelles", qui prennent corps dans des ancrages discursifs mieux posés et identifiés, comme la narration ou le jeu libre (da Silva-Genest, Masson, et al., 2023 ; Kern & Chenu, 2010 ; Parisse & Le Normand, 2007 ; Salazar Orvig et al., 2018), et qui s'avèrent avoir une "forte fiabilité, validité

et sensibilité" (da Silva-Genest, Masson, et al., 2023, p. 182). Des recherches récentes mettent en avant la pertinence de combiner données induites et spontanées pour évaluer les compétences linguistiques et communicatives des enfants, y compris dans une optique clinique de détection des troubles et de diagnostic, dans la mesure où les données spontanées présentent l'avantage d'être contextualisées et de limiter les biais culturels en regard des questionnaires parentaux (Bertin et al., 2023). Ces évaluations mixtes nécessitent néanmoins de dépasser de nombreux freins liés au caractère chronophage et peu aisément automatisable du traitement de données écologiques (da Silva-Genest, Le Mené Guigourès, et al., 2023), enjeu d'autant plus prégnant en contexte scolaire étant donné les moyens limités susceptibles d'y être déployés :

"De ce fait, la recherche se doit de trouver les moyens nécessaires pour aider les professionnels de santé à s'engager dans cette voie notamment en proposant des aides techniques (analyses automatiques, aide à la formation, etc.) et des outils adaptés aux besoins et aux contraintes des professionnels" (da Silva-Genest, Masson, et al., 2023, p. 193).

Il nous semble que ce constat est transférable aux professionnels de l'éducation.

En lien avec ces difficultés, les tests standardisés utilisés actuellement en syntaxe en contexte francophone sont encore quasiment exclusivement des tests dit statiques qui recourent à de la répétition ou compréhension de phrases (Delage et al., 2023). Une perspective plus prometteuse est celle d'une approche dynamique de l'évaluation du langage oral, qui se développe avec des visées de diagnostic des troubles de l'acquisition, mais dont les préoccupations et procédures ouvrent des perspectives intéressantes y compris dans le cadre de la classe. L'objectif de ces approches dynamiques est d'intégrer l'étayage de l'adulte dans les mesures d'évaluation, afin d'évaluer "non pas les connaissances cristallisées d'un enfant, mais ses capacités d'apprentissage/de progression avec un étayage et un soutien de l'expérimentateur" (Delage et al., 2023, p. 209). Les premières expérimentations sur la syntaxe en français montrent la plus-value de cette méthodologie, notamment parce qu'elle permet de ne pas discriminer les enfants bilingues vis-à-vis des enfants monolingues (Delage et al., 2023)¹⁹⁷.

Ces méthodes dynamiques s'appuient sur la notion de zone proximale de développement de Vygotski et elles font en sorte de standardiser et de mesurer la quantité d'étayage nécessaire à la réussite d'une tâche, de l'indice faible, proposé en premier, à différents niveaux de priming syntaxique (par exemple en utilisant la structure cible dans un autre contexte), jusqu'à la demande de répétition pure et simple de la structure cible, qui constitue le niveau d'étayage maximal, en dernier recours. Le score de l'enfant est ainsi obtenu en lien avec le nombre

¹⁹⁷ Voir M-T. Le Normand & S. Kern (2018) pour une étude qui montre que le bilinguisme ne constitue pas un risque de retard de langage chez les enfants mais qu'il peut le devenir dans les milieux populaires.

d'indices nécessaires, ce qui permet de prendre en compte son potentiel d'apprentissage, ses performances maximales plutôt que ses performances moyennes (Delage et al., 2023). Précisons que cette méthode de présentation des indices gradués n'est pas la seule utilisée dans les dispositifs d'évaluation dynamique. Les dispositifs de test-apprentissage-retest en constituent une autre approche (Delage et al., 2023). Une réflexion sur l'adaptation de ces modalités d'évaluations dynamiques pour la production de langage en classe et notamment selon des critères syntaxiques doit être menée, d'autant plus si l'objectif premier n'est pas le diagnostic en tant que tel mais l'observation de progrès, le plus objectivement possible.

En lien avec cette dimension dynamique de l'évaluation, une difficulté importante réside dans la mesure du réinvestissement des compétences, cette fois à plus long terme. Être capable de mesurer une compétence à un instant "t" ne présage en effet pas de sa pérennité :

"Les compétences ne se mesurent pas en termes de présence/absence de formes linguistiques dans une situation donnée, mais de réinvestissement dans de multiples contextes et sur du long terme. L'apparition d'une forme attendue dans un cadre formalisé ne présage en rien de son utilisation ailleurs et de sa durabilité" (Delamotte, 2023, p. 42-43).

Il s'agit là d'une limite importante à tout dispositif d'évaluation associé à une séquence d'apprentissage donnée. On pourrait néanmoins discuter du caractère catégorique de l'affirmation de R. Delamotte. Nous ne sommes pas certaine que l'apparition d'une forme attendue dans un contexte ne présage "en rien" d'une capacité de réinvestissement ultérieure ; peut-être s'agit-il d'une condition nécessaire sans être suffisante, donc d'une première étape dans un processus. Il s'agit alors de ménager des espaces de réinvestissement et d'observation de ces réinvestissements, tout au long des années de l'école maternelle. Outiller les enseignants sur les caractéristiques et l'évaluation de l'oral est un moyen efficace d'aiguiser leur écoute et leurs capacités à estimer les productions de leurs élèves, en particulier au plan syntaxique¹⁹⁸.

ii. Variation et évaluation dans Parm : propositions

Il nous paraît important, en préalable d'une réflexion plus poussée sur les possibilités d'évaluations à la fois dynamiques et standardisées, d'explorer les modalités et critères d'évaluation de la production orale des enfants qui soient à la fois pertinents au regard de la langue et des normes, notamment en sortant du référentiel de l'écrit, et qui soient le plus opérationnels possible pour les enseignants, qui ne peuvent pas (encore) transcrire et traiter

¹⁹⁸ Il s'agit d'ailleurs d'un retour que certains enseignants nous ont fait dans le cadre de la recherche-action Parm : manipuler les grilles d'observation des productions orales les ont amenés à être attentifs différemment aux énoncés produits par leurs élèves.

automatiquement les paroles de leurs élèves. Ainsi, par exemple, des critères tels que la longueur moyenne des énoncés (désormais LME) ne sont pas opérationnels pour des professionnels de terrain. Notre perspective dans les sections à suivre s'inscrit dans cette préoccupation de concilier pertinence linguistique et faisabilité de la mise en pratique. Sans prétendre y parvenir, nous explorons des pistes de réflexion et testons des outils dans le but de les faire évoluer.

Dans Parm, nous avons conçu des grilles d'évaluation fondées sur les albums, chaque album possédant donc sa propre grille. En effet, la première tentative de grille commune à toute la maternelle a montré ses limites, les enseignants qui l'ont testée s'étant retrouvés noyés dans la quantité et la complexité des informations.

A titre d'exemple, deux grilles sont reprises dans les Tableau 20 et Tableau 21, correspondant à l'album le plus simple et à l'album le plus complexe. Les textes d'accompagnement pour l'enseignant précisent les modalités de prise en compte des productions gestuelles, et identifient les items "cibles" et les items "possibles", c'est-à-dire les productions qui peuvent émerger chez les élèves, différentes du modèle linguistique proposé par l'album, mais pour autant recevables.

Par exemple, la grille du Tableau 20, correspondant à l'album 1, est accompagnée du texte ci-après :

"Les items entre crochets correspondent à des formes qui ne sont pas la cible langagière de l'album mais qui peuvent être produits spontanément par les enfants. Par exemple une question en 'est-ce que' peut être produite par un élève même si le modèle est la question par intonation seule. Ils ne constituent pas à proprement parler un progrès par rapport à leur équivalent en vert, mais révèlent une bonne appropriation et une certaine autonomie de l'enfant vis-à-vis du texte" (Buson et al., en révision).

Longueur des énoncés	silence ou non compréhensible	produit des mots isolés	combine deux mots	combine trois mots ou plus
Mots grammaticaux	n'utilise pas de mots grammaticaux	utilise une sorte de mot grammatical	utilise deux sortes de mots grammaticaux	utilise tous les mots grammaticaux de l'histoire
Verbes	pas de verbe conjugué	verbes conjugués sans sujet	verbes conjugués avec amorce de sujet (ex : <i>l'a faim</i>)	verbes conjugués avec sujet
Négation	pas de négation	négation sans verbe (ex : pas toi)	utilisation de la négation avec « pas » après le verbe	[négation avec « ne »]
Interrogatives	pas d'interrogatives	mot isolé avec intonation montante	question avec intonation montante	[autre formulation de question]

Participation et gestualité	s'intéresse occasionnellement à l'atelier	est attentif pendant l'atelier	participe de manière non verbale	raconte de manière non verbale
------------------------------------	---	--------------------------------	----------------------------------	--------------------------------

Tableau 20 : Grille d'évaluation Album 1

Les caractéristiques linguistiques des albums sont aussi explicitées, pour faciliter le repérage des différents items. Par exemple, il est précisé que l'album 1 comprend des déterminants, pronoms sujets, et prépositions, et que ce sont ces mots grammaticaux qu'il s'agira de repérer dans les productions des enfants. De la même manière, comme nous cherchons à orienter le plus possible les enseignants vers une posture non normative pour qu'ils accueillent les variations dans les productions des élèves en les considérant comme des alternatives et non comme des écarts vis-à-vis du modèle, le guidage pour l'évaluation va dans ce sens. A titre d'exemple, le texte d'accompagnement de la grille d'évaluation ci-après pour l'album 8 de la progression donne entre autres des conseils pour la prise en compte des énoncés négatifs ou interrogatifs :

"- Concernant la négation : les albums de l'étape 4 utilisent les négations doubles, mais son usage systématique par les enfants à l'oral ne constitue pas un objectif réaliste pour tous. C'est pourquoi, une alternance de "ne...pas" et de "pas" seul correspond largement au niveau cible attendu (en vert).

- Concernant les interrogatives : les albums de l'étape 4 visent une familiarisation avec les codes de l'écrit. C'est pourquoi les variantes d'interrogatives choisies dans les textes sont plus formelles que celles utilisées le plus fréquemment à l'oral. L'adéquation de la production de l'enfant avec le style de l'oral scriptural cible correspond aux niveaux vert et violet, mais le niveau jaune est déjà très satisfaisant à l'oral (ex : *est-ce que le renard voudrait l'aider ?*)" (Buson et al., en révision).

Enoncés enrichis	pas d'énoncés enrichis	utilise quelques rares adjectifs, groupes prépositionnels, adverbes	utilise divers adjectifs, groupes prépositionnels, adverbes	utilise (presque) tous les adjectifs, groupes prépositionnels et adverbes de l'histoire
Enoncés complexes	pas d'énoncés complexes	juxtaposition, coordination, subordinées sans principales	énoncés complexes avec subordinées correspondant aux passages en randonnée	énoncés complexes avec subordinées correspondant à l'ensemble de l'histoire
Mots grammaticaux	utilise peu de mots grammaticaux	utilise les mots grammaticaux des dialogues cibles	utilise les mots grammaticaux des dialogues et des récits en randonnée	utilise tous les mots grammaticaux de l'histoire
Verbes	verbes conjugués au présent ou passé composé	utilise les verbes des dialogues aux temps et modes du texte	utilise les temps et modes des passages en randonnée	tous les temps/modes et verbes de l'album
Négation	pas de négation ou négation sans verbe	négations à un élément uniquement	alternance de négations avec et sans « ne »	toutes négations avec « ne »
Interrogatives	variantes peu formelles et loin de la cible	variantes plus formelles mais différentes de la cible	interrogatives cibles des passages en randonnée	toutes interrogatives de l'histoire

Tableau 21 : Grille d'évaluation album 8

Notre objectif est en effet de proposer des formes cibles aux élèves et d'aider les enseignants à les repérer, mais notre but n'est pas d'encourager un "effet perroquet", avec des élèves qui devraient reprendre à la lettre les formules de l'album et avec des enseignants qui se

positionneraient en censeurs des écarts au modèle. Le guide pédagogique encourage donc systématiquement les enseignants à envisager différentes productions pour un même acte de langage, et cherche à faire la lumière sur quelques points importants de la syntaxe du français parlé, en tentant de déplacer le curseur du référentiel normatif vers davantage de réalisme.

Cette tentative pour proposer des critères d'évaluation de la production orale des élèves de maternelle en essayant de ne pas occulter les problématiques de différenciation et de variation n'est pas parfaite et nécessitera des réajustements en lien avec les retours des professionnels qui testent ces outils. Il s'agira de les amender et de les optimiser, et de les rendre plus faciles à remplir sans doute aussi. Il nous semble cependant important d'aider les enseignants à prendre conscience qu'il n'est pas incompatible d'à la fois lister des objectifs linguistiques précis, et de concevoir favorablement le fait qu'il y ait "du jeu"¹⁹⁹ dans les productions des enfants, dans le sens métaphorique voire mécanique de l'expression. L'objectif est bien que l'enfant réussisse à fonctionner verbalement dans un espace défini, espace qui gagne à être considéré comme un espace de liberté et non de dysfonctionnement (la variation comme fluctuations et comme jeu, comme évoqué en début de partie 0).

iii. Evaluation de la production de langage entre 3 et 6 ans : intégrer la variation ?

Les grilles d'évaluation conçues dans le cadre de Parm correspondent aux supports/albums utilisés dans la méthode et ne sont donc pas immédiatement utilisables dans le cadre par exemple d'une évaluation diagnostique du niveau langagier d'enfants hors de ce contexte. Pour déterminer un niveau langagier permettant de faire les groupes homogènes et de choisir les albums, Parm utilise des données déclaratives avec une grille de positionnement à remplir par l'enseignant ("grille étapes" de Rousset et al., 2019). Une réflexion reste donc à mener sur la possibilité d'une évaluation standardisée de la production de langage oral en maternelle capable de mesurer les compétences effectives des élèves, avec plusieurs contraintes, notamment en termes de mise en œuvre, pour que cette évaluation puisse être conduite par des enseignants ou par des professionnels de la petite enfance, éventuellement en classe, et avec des temps de passation et de traitement courts. Idéalement, cette évaluation devrait pouvoir se dispenser de transcription manuelle, cette action nécessitant des compétences que les enseignants n'ont pas forcément, et un temps de traitement qui risque d'être considéré comme rédhibitoire en contexte scolaire. Nous faisons en cela le même constat que C. da Silva-Genest *et al.* :

"Malgré la pertinence de l'analyse du langage spontané et tout particulièrement de la

¹⁹⁹ *Avoir du jeu* : se mouvoir avec aisance dans un espace défini. *Donner du jeu à* : Faciliter le bon fonctionnement d'une pièce en lui donnant plus d'espace pour se mouvoir. Source : CNRTL.

situation de jeu, c'est une pratique difficile à mener, chronophage et qui requiert une expertise (Rondal, 2003). L'investissement demandé pour ce type d'analyse est peu compatible avec une activité clinique" (da Silva-Genest, Masson, et al., 2023, p. 193).

Nous ajoutons que ce type d'analyse est également peu compatible avec une activité de classe.

Un des principaux enjeux, au-delà de ces critères d'opérationnalité, est l'élaboration de critères pouvant rendre compte de l'amplitude des habiletés morphosyntaxiques entre 3 et 6 ans. Les tests standardisés auprès d'enfants francophones (québécois, français, en développements typiques et/ou atypiques) privilégient souvent l'étude de la LME (en mots et morphèmes), et des temps verbaux (Morgenstern & Parisse, 2017 ; Parisse et al., 2017b, 2017a ; Parisse & Le Normand, 2000, 2001, 2007 ; Parisse & Maillart, 2004 ; Sylvestre et al., 2020, 2022), et recourent à des protocoles impliquant un expérimentateur en interaction dyadique avec l'enfant, sur des temps relativement longs. Chez A. Sylvestre et al. (2020, 2022), il s'agit d'un jeu symbolique semi-structuré et standardisé impliquant du matériel et susceptible de générer des scénarios, avec des temps de jeu de 15 minutes²⁰⁰, ce qui permet d'obtenir des nombres suffisants d'énoncés (Thordardottir, 2016) mais ce qui serait difficilement compatible avec une passation en classe²⁰¹, surtout si elle doit être mise en œuvre par l'enseignant lui-même. La situation de jeu montre également des limites en ce qui concerne les temps verbaux spontanément employés par les enfants :

"Bien que le script utilisé pour recueillir les échantillons de langage spontané sollicite la production d'une variété de flexions verbales, le contexte de la collecte de ces échantillons se situe dans l'ici et maintenant, ce qui entraîne une plus grande probabilité que des flexions verbales s'y rattachant soient produites (indicatif présent, impératif, flexions avec des auxiliaires au présent : passé composé, futur proche)" (Sylvestre et al., 2022, p. 275).

L'estimation des compétences syntaxiques, idéalement, ne devraient pas se border à la LME, qui a tendance à plafonner et à devenir moins pertinente vers 4 ans (Parisse & Le Normand, 2007), ni au nombre d'énoncés complexes produits (ce qui est pourtant déjà un défi important : faire émerger une compétence maximum en contexte expérimental dans un minimum de temps). Il s'agirait d'intégrer la diversité des types d'énoncés complexes, voire une dimension socio-pragmatique, ce qui nous a semblé essentiel dans la démarche Parm, à savoir les modalités de production de différents actes de langage, comme le questionnement et le refus, et la variation stylistique. Notre idée n'est pas d'évaluer cette dernière mais plutôt de l'intégrer dans la démarche de manière à faire produire un type d'oral différent de l'oral conversationnel, plus

²⁰⁰ Chez C. Parisse et M.T. Le Normand (2007), la durée prise en compte est de 20 minutes.

²⁰¹ Dans cette étude de E. Thordardottir, des résultats certes un peu moins stables mais malgré tout assez satisfaisants sont observés à partir de 12 énoncés, même si 50 énoncés et/ou 20 minutes sont généralement considérés comme des valeurs plancher. Le principe de réalité et notre objectif qui est davantage tourné vers une utilisation en classe nous contraint à renoncer à les appliquer.

proche des caractéristiques de la narration à l'écrit, pour que les enfants produisent des structures complexes, plus fréquentes dans ce contexte, dans les discours des enfants comme dans ceux qui leur sont adressés (Canut, 2014, cf. infra pour des détails sur cette recherche). Néanmoins, même si l'objectif serait de faire produire un oral "endimanché", ce test doit malgré tout éviter l'écueil d'une évaluation de l'oral selon un référentiel de l'écrit.

Aussi, il s'agit d'une part de concevoir une tâche, et d'autre part des indicateurs de mesure. Dans le cadre du projet Parm, nous avons conçu une tâche expérimentale que nous avons fait passer à 256 enfants²⁰², à la même période de l'année que le premier remplissage de la grille "étapes" par les enseignants des classes, dans le but d'évaluer le niveau de langage des enfants suivant deux focales, et de pouvoir comparer les productions effectives des enfants et les déclarations des enseignants. Les contraintes de temps ne nous ont pas permis de faire ces analyses croisées en temps réel, et l'ensemble des enregistrements ne sont pas encore transcrits, annotés et analysés, mais nous nous sommes appuyée sur un sous-corpus correspondant à 172 enfants pour mener de premières analyses exploratoires. Notre objectif est de proposer une typologie de productions narratives susceptible de permettre à un évaluateur non linguiste comme un enseignant de positionner la production d'un enfant sur une grille, à partir d'une tâche de narration individuelle relativement brève potentiellement réalisable en classe.

Description de la tâche "croco"

L'expérimentation repose sur une tâche de narration individuelle, amorcée par un expérimentateur. Le choix de la narration repose sur la volonté d'obtenir des productions autonomes "maximales", étayées par des interactions standardisées avec l'adulte. E. Canut (2014), qui étudie la complexité syntaxique entre 2 et 6 ans sur un large corpus de 97 enfants avec plus de 20 heures d'enregistrement, compare la conversation ordinaire et la narration dialoguée. Elle montre que la narration permet d'observer des évolutions dans la complexité des énoncés en fonction de l'âge alors que les compétences ont tendance à stagner en conversation. Dans les conversations, en effet, la proportion d'énoncés complexes se stabilise entre 4 et 5 ans (33% à 4 ans et 36% à 5 ans), alors qu'elle augmente de manière importante sur cette même période dans les narrations, jusqu'à atteindre plus de 60% à 5 ans. Ajoutons qu'une tâche de narration est également susceptible de favoriser l'emploi de temps plus complexes, pour éviter l'écueil évoqué plus haut chez A. Sylvestre et al. (2022) concernant

²⁰² Cette tâche a été conçue par l'équipe recherche du projet Parm et la passation a impliqué cette même équipe ainsi que plusieurs stagiaires ou vacataires : M. d'Agostino, M. Rossignol et H. Borel. Les analyses s'appuient sur la même grille d'annotation et le même script de traitement automatique que pour les autres données Parm (cf. page 12).

les jeux.

La tâche est filmée pour offrir la possibilité d'une analyse à la fois verbale et gestuelle²⁰³, mais nous chercherons à voir comment éventuellement renoncer à cette captation systématique dans le cas d'une passation par les enseignants dans les classes (voir page 227). Le document déclencheur est une série de quatre images séquentielles²⁰⁴, présentées Figure 24, que l'expérimentateur est chargé de présenter en racontant la première image de la manière suivante : "Il était une fois une petite fille qui s'appelait Sarah. Un jour qu'elle se promenait dans la nature, elle vit un bel arbre très très grand et décida de grimper tout en haut".

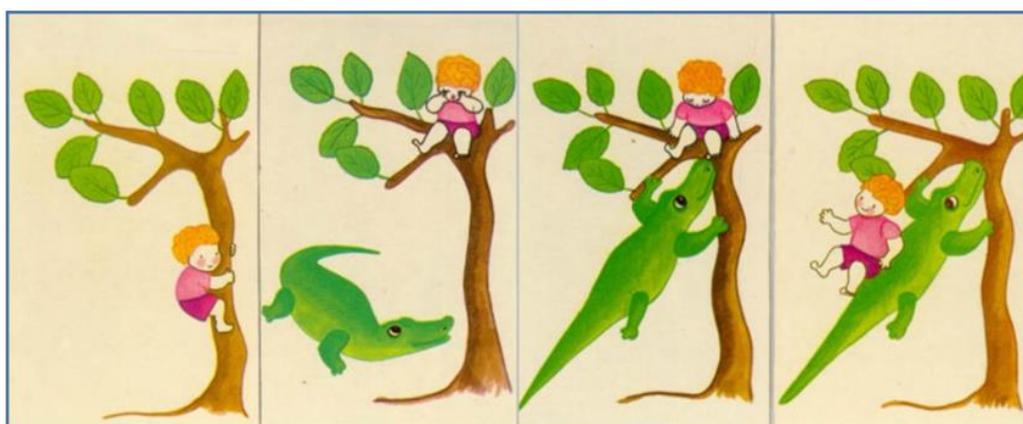


Figure 24 : Images séquentielles – document déclencheur pour la tâche "croco"

Ces images nous ont semblé propices à produire différents actes de langage et différentes tournures, même si nous ne pouvons pas contrôler leur production, notamment des négations (ex : *elle pouvait pas descendre*), voire éventuellement des questions, en imaginant que l'enfant fasse parler les personnages (ex : *tu m'aides à descendre ?*). Si un récit au passé n'est pas nécessairement attendu et produit par les enfants, l'amorçage au passé avec la tournure rituelle "il était une fois" permet néanmoins d'engager l'enfant dans une narration au passé et, pour les enfants les plus à l'aise de l'échantillon, l'amorçage de formes pouvait être un bon révélateur de l'aisance grammaticale (voir Bourdin et al., 2018 sur l'amorçage syntaxique), sans pour autant constituer un objectif en soi. Ce type de situation, contrairement au jeu libre ancré dans l'ici et maintenant (Parisse & Maillart, 2004 ; Thordardottir, 2016), pourrait permettre des productions au passé et au futur chez certains enfants. Le détail des consignes introductives repris de la fiche à destination des expérimentateurs est repris ci-dessous :

- Bonjour tu es bien [prénom nom] ?
- On va filmer, comme pour les autres enfants, une petite histoire qu'on va inventer tous les deux à partir de ces images. Tu les vois ?
(Montrer les images à plat sur la table devant l'enfant. Laissez un court temps

²⁰³ La dimension gestuelle n'a pas encore été traitée.

²⁰⁴ Ces images ont été récupérées sur le blog d'une enseignante : <https://tinyurl.com/4kkacv4n> (licence CC BY).

d'observation des images.)

- Je commence et puis après ce sera à toi d'inventer la fin de l'histoire.

(Faire ici le geste de pointage vers l'enfant, qui sera réutilisé ensuite)

- Tu es d'accord ? C'est parti ? Alors je commence :

(Changement de posture, faire comme si on se préparait à changer de rôle)

- Il était une fois une petite fille qui s'appelait Sarah. Un jour qu'elle se promenait dans la nature, elle vit un bel arbre très très grand et décida de grimper tout en haut.

(On désigne ensuite du doigt l'enfant pour qu'il prenne la suite. NB : ces deux phrases doivent être apprises **par cœur** par les expérimentatrices, qui ne doivent pas lire leur feuille.)

L'adulte doit ensuite pointer la deuxième image et inciter l'enfant à poursuivre, avec les possibilités de relance suivantes²⁰⁵ (voir section page 206 pour la notion d'évaluation dynamique) :

- 1 Attendre en silence un petit moment en l'encourageant d'un signe de tête & sourire

- 2 Reprendre sa dernière phrase : oui ↗ la petite fille a peur ↗

- 3 Faire une relance pour l'image d'après, du type : et sur cette image, il se passe quoi ?

Les sections suivantes présentent quelques premières analyses et présenteront une réflexion sur les aménagements possibles de cette tâche et la possibilité de l'utiliser et de la traiter dans le cadre d'évaluations diagnostiques en classe.

Premières analyses des données "croco"

Analyse exploratoire des productions verbales dans le test "croco"

Etant donné que nous avons priorisé la transcription chez les élèves plus âgés, cette première exploration des données compte moins de petits que de grands : 38 PS, 50 MS et 84 GS, et moins d'étapes 0 à 2 que d'étapes 3 et 4 : 14 étapes 0, 15 étapes 1, 36 étapes 2 (soit 65 enfants des étapes 0, 1 ou 2), 50 étapes 3, et 57 étapes 4. Dans les 172 vidéos transcrites et annotées, nous n'avons pas encore analysé la dimension gestuelle, et certains enfants ne parlent pas : ces données ne seront pas analysées dans la section suivante où nous n'avons conservé que les enfants produisant au moins un mot. En résumé, les analyses à suivre se focalisent sur la dimension verbale.

Nous commençons par une analyse qualitative, pour tenter de se représenter quelles pourraient être des productions prototypiques de tel ou tel stade de développement, productions types qui pourraient par la suite être utilisées pour simplifier l'évaluation de la tâche pour les enseignants.

²⁰⁵ Les interactions avec l'enfant sont donc limitées, ce qui ne nous permet pas de comparer nos résultats avec d'autres études sur la complexité syntaxique fondées sur les interactions adulte/enfant (comme par exemple chez Canut et al., 2010 ; ou Lentin, 1998).

En effet, il pourrait être aidant de leur proposer des "réponses types" suivant une évolution entre 3 et 6 ans, auxquelles les enseignants pourraient associer la production de leurs élèves (voir section page 226 pour des pistes dans cette direction). Rappelons que les élèves de notre échantillon sont scolarisés dans des établissements dont les IPS sont inférieurs à la moyenne nationale. Notre entrée sera ici l'âge, même si l'hétérogénéité des enfants ne permet bien sûr pas une association directe entre âge et habiletés syntaxiques.

Chez les six plus jeunes enfants de cet échantillon qui ont 36 mois ou moins, les énoncés produits sont minimaux (entre un et deux mots en moyenne), même quand les enfants parlent beaucoup. Les rares questions correspondent à des demandes d'explicitation et les prises de parole, lorsqu'elles dépassent le mot phrase, sont davantage des commentaires des images :

- il monte 0pas t(u) as vu. /²⁰⁶ ça c'est quoi ? (PS, 34 mois)

Parmi les trente-deux PS qui ont entre 3 et 4 ans, certaines productions possèdent ces mêmes caractéristiques, avec la présence ou non de passages narratifs, et d'autres sont plus élaborées. La narration suivante est par exemple constituée d'énoncés simples :

- un crocodile. / il monte dans l'arbre. / elle est montée. / sur un crocodile. / elle se cache. / elle monte. / elle descend. (PS, 44 mois)

En revanche, celle-ci recourt à un énoncé complexe et à plusieurs subordonnées relatives suspendues :

- un crocodile qui grimpe avec la fille. / la fille i(l) redescend par le crocodile. / et là. / une f--. là un crocodile qui sauve la fille. / la fille i(l) grimpe. / le crocodile arrive. / et la fille i(l) descend par le crocodile qui la sauve. / et hop elle descend. (PS, 43 mois)

Notons également qu'à cet âge, le support commun des images peut donner lieu à des narrations sur des sujets très divers, ce qui doit être pris en compte dans les indicateurs de réussite : une narration "hors sujet" doit être analysée en fonction des items grammaticaux, quel que soit le contenu du message. Ainsi, l'enfant ci-dessous digresse sur une autre histoire, mais mobilise pour cela de l'imparfait et des énoncés complexes, ce qui fournit des informations sur son niveau de langage, malgré le non respect de la consigne :

- et bah ma mamie PRENOM elle m'a fait un spectacle de doudou il y avait un papa qui se tournait comme ça comme ça c'était moi c'était moi que je me tournais. / et parce que il y avait un nounours sur le spectacle parce que j'ai vu s'il était un nounours et il a été un clown. (PS, 42 mois)

Comme l'ont établi D. Bassano et ses collègues, l'imparfait est en effet une forme acquise

²⁰⁶ Les extraits de transcriptions du corpus "croco" ne présentent que les énoncés enfantins, sans transcrire les énoncés adultes, qui sont supposés suivre le protocole. Les barres de slash indiquent ce qui a été transcrit comme des tours de parole séparés, soit parce qu'il y a eu une pause longue, soit parce que l'adulte a pris la parole entre deux énoncés.

relativement tardivement, et après le passé composé :

"l'antériorité d'acquisition de la référence au présent sur les références au passé et au futur est nette, de même que l'antériorité du passé composé sur l'imparfait dans le domaine du passé, et celle du futur immédiat sur le futur simple dans le domaine du futur" (Bassano et al., 2020, p. 137).

Il faudra de plus étudier la gestualité de manière systématique, d'autant plus en PS. En effet, il apparaît d'ores et déjà clairement que certains enfants utilisent des ressources multimodales (Colletta, 2004, 2005 ; Colletta & Kunene, 2007) et pointent les images en substitution du lexique inconnu, comme dans le passage suivant :

- la petite fille elle est allée s'asseoir sur ça. / la petite fille elle est arrivée à grimper ici.
(PS, 40 mois)

A partir des dix MS ayant 48 mois ou moins, l'hétérogénéité des niveaux se manifeste pleinement, avec des productions allant de 17 à 638 mots. Les récits se font très majoritairement au présent, souvent avec des énoncés coordonnés par "et/et après" :

- le crocodile il vient. / il veut il essaye de monter. / mais il arrive 0pas. / et après il a réussi. / et après la fi-- sarah elle est montée sur le dos de du de crocodile. (MS, 48 mois)

Parmi les quarante MS de 49 à 57 mois inclus, certains ne produisent toujours quasiment rien, à part "je sais pas" (MS, 49 mois) ou "elle monte. / elle descend." (MS, 53 mois). La plupart produisent des narrations au présent, avec des énoncés simples ou constitués de coordinations, et quelques rares enfants semblent sensibles à l'amorçage au passé, comme ceux-ci :

- et du coup un crocodile venait. / et et montait dans l'arbre. / oui. / ici. / et et il fait. et le crocodile. / faisait un toboggan. [...] euh du coup la petite fille bah i(l). / bah il fait descendre du toboggan crocodile. (MS, 54 mois)

- et et (il) y avait un crocodile qui venait grimper et voulait la manger. (MS, 53 mois)

A partir des quatorze GS de 60 mois ou moins, certaines narrations se complexifient et cinq enfants produisent au moins un imparfait, en alternance avec d'autres temps du discours :

- une petite fille qui s'appelle sarah elle avait vu un grand arbre et grimpait sur le arbre. / et elle est grimpée tout en haut de l'arbre. / un crocodile. / elle arrivait 0plus à descendre. / et le crocodile il a fait un toboggan. / et après la petite fille elle a glissé sur le crocodile. (GS, 59 mois)

La première occurrence de passé simple apparaît, chez un seul enfant, en co-occurrence avec des énoncés complexes comprenant des subordonnées, qu'elles aient une construction standard ou non :

- il était une fois un pe-- une petite fille qu'elle s'appelle sarah. / elle a vu un grand arbre du coup **essaya** grimper en haut. / et après quand elle était tout en haut de arbre un petit crocodile venait vers l'arbre et regardait la petite fille qui était dans l'arbre. / après

le crocodile es-- il était penché pour qu'elle glisse. / le la petite fille qu'elle s'appelle sarah. / après la petite fille qu'elle s'appelle sarah elle est glissée mais le crocodile regardait la petite fille s-- qu'elle s'appelle sarah. / c'est ça l'histoire. (GS, 57 mois)

Il est important de noter que, chez ces enfants qui manifestent déjà des compétences linguistiques élaborées, les productions restent hétérogènes, pouvant par exemple associer comme ici du passé simple et des dislocations, ce que les indicateurs de mesure devront prendre en compte, les critères de correction linguistique devant s'effacer devant les manifestations, même sporadiques, de répertoires en voie d'extension d'un oral conversationnel à un oral plus scriptural.

Chez les soixante-dix élèves de GS ayant plus de 5 ans et produisant au moins un mot, 14 ont utilisé au moins un imparfait et 6 produisent au moins un passé simple, associés ou non à des énoncés complexes, et avec ou non une alternance des temps du récit et du discours :

- i(l) rencontra un crocodile. / et le crocodile grimpa à l'arbre. / et la petite fille sarah glissa sur le crocodile. (GS, 63 mois)

- mais c'est un crocodile? / il essaya de grimper. / et après le crocodile il grimpe aussi. / oui. / et après le crocodile il est resté attendre le la fille. / regarde elle glisse. / oui. elle glisse dans le crocodile. [...] (GS, 61 mois)

- sarah une petite f-- fille mon- mon-- xxx monta à l'arbre et s'asseyà quand elle *vu un lézard s'approcher. / et elle monta en haut de l'arbre. / elle sa-- et et et sarah glissa sur son dos. (GS, 64 mois)

A. Sylvestre et al. (2022) observent que les imparfaits deviennent progressivement une alternative au passé composé. Notons qu'un enfant raconte au futur périphrastique, ce qui rappelle que les enfants peuvent occasionnellement mobiliser d'autres temps moins attendus pour les récits :

- et après (il) y a un dinosaure qui vient l'attraper quand euh elle elle est tout en haut. et quand elle va tomber le dinosaure il va l'attraper. / et après et après elle va tomber sur le dinosaure. / elle va glisser. / oui elle va faire poum. elle va tomber par terre. elle va pleurer. [...] elle elle va saigner. / oui elle va saigner de partout. (GS, 66 mois)

Notons que certains enfants parmi ces soixante-dix produisent encore des récits très sommaires, avec des énoncés simples et très brefs.

Après cette première exploration qualitative des données, nous avons effectué quelques analyses quantitatives portant sur des indicateurs de complexité morphosyntaxique.

Analyses quantitatives de quelques items morphosyntaxiques à partir de la tâche "croco"

Pour ces analyses, nous nous référons à un échantillon un peu plus étendu de 219 enfants entre 34 et 69 mois : 80 de 2-3 ans, 64 de 4 ans et 75 de 5 ans.

Pour l'analyse des temps verbaux, nous avons regroupé le présent, le passé composé, le futur périphrastique, l'impératif sous l'étiquette "temps simples" et le futur, le conditionnel, l'imparfait, le passé simple sous l'étiquette "temps complexes". En effet, les temps acquis en premier sont le présent, puis le futur proche et le passé composé ; viennent ensuite l'imparfait, le futur simple, le conditionnel et le subjonctif, ces temps nécessitant le développement de la capacité cognitive à marquer un décalage entre moment présent et moment de l'événement (Morgenstern et al., 2014 ; 2017b, 2017a ; Sylvestre et al., 2020, 2022).

Nous avons cherché à savoir si le fait de produire au moins un temps simple et/ou au moins un temps complexe²⁰⁷ était influencé par l'âge ou le niveau de classe. Des tests GLM²⁰⁸ ont permis d'analyser les productions verbales en fonction du niveau de classe.

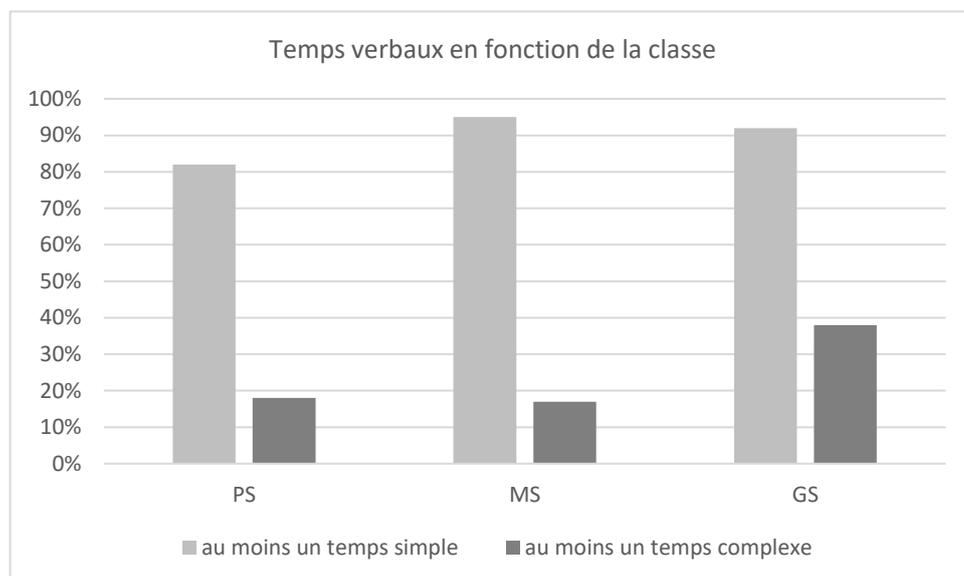


Figure 25 : Temps verbaux dans la tâche "croco", par niveau de classe

La production d'au moins un temps simple n'est pas différente dans les trois niveaux de classe, malgré une tendance ($p=0,05$) qui tend à distinguer les PS (82%) des plus grands (95% et 92%). En effet, cet indicateur plafonne vite et ne permet pas de discriminer les niveaux sur ces tranches d'âge.

En revanche, la production d'au moins un temps complexe est identique en PS (18%) et MS (17%), mais elle augmente significativement en GS (38%). Il s'agirait donc d'un indicateur intéressant de développement, notamment à partir de 5 ans. Les tests concernant ces temps complexes sont détaillés ci-après.

²⁰⁷ Le fait de valider l'item à partir d'une occurrence (comme chez Sylvestre et al., 2022) est une manière de mesurer une compétence maximale, même si le risque est d'observer un plafonnement de la compétence à partir du stade où les enfants vont progresser sur la quantité des verbes produits.

²⁰⁸ Les analyses statistiques ont été réalisées dans R par Y. Paillet (INRAE)

	Estimate	SE	z-value	p-value
Intercept	-0.462	0.218	-2.113	0.034 *
Niv-scol MS	-1.106	0.410	-2.692	0.007 **
Niv-scol PS	-1.041	0.367	-2.832	0.004 **

	Df	Sum SQ	Mean Sq	F-value	p-value
Niv-scol	2	2.32	1.160	6.289	0.002 **
Residuals	220	40.59	0.184		

Niv-scol	emmean	SE	.group
MS	0.172	0.348	a
PS	0.182	0.295	a
GS	0.386	0.219	b

Nous avons également réfléchi à un score "temps verbaux" qui pourrait combiner plusieurs critères, et se répartir en quatre niveaux. Les modalités d'attribution des scores sont indiquées ci-après²⁰⁹ :

	0 point	1 point	2 points	3 points	4 points	Score
Verbes	pas de verbes conjugués ou participes passés seuls type "parti"	verbes conjugués sans sujets (hormis impératif)	verbes conjugués au présent de l'indicatif avec sujets	verbes conjugués avec sujets parmi passé composé, futur proche, impératif, conditionnel	verbes conjugués avec sujets, présence d'imparfait, de passé simple ou de futur	

Le test GLM montre un lien significatif entre ce score et l'âge des enfants :

	Estimate	SE	z-value	p-value
Intercept	0.448	0.209	2.140	0.03 *
Age en mois	0.009	0.003	2.575	0.01 *

La Figure 26 représente cette évolution et la Figure 27 illustre la distribution par tranche d'âge. La prise en compte des temps verbaux nous semble pertinente à approfondir dans le cadre de

²⁰⁹ Le script Praat de calcul automatique des scores à partir des transcriptions ELAN qui a été programmé par S. Rossato (LIG) permet de calculer le score "temps verbaux" décrit ici, et également le score "complexité syntaxique" qui sera explicité dans les paragraphes qui suivent.

la conception d'un test standardisé simplifié à destination des enseignants dans la mesure où elle est en lien avec le niveau syntaxique global des enfants (Canut, 2014 ; Canut et al., 2018 ; Morgenstern & Parisse, 2017 ; Sylvestre et al., 2020, 2022) et qu'elle présente l'avantage d'être facilement repérable dans le cadre d'une passation, sans nécessiter de transcription/codage.

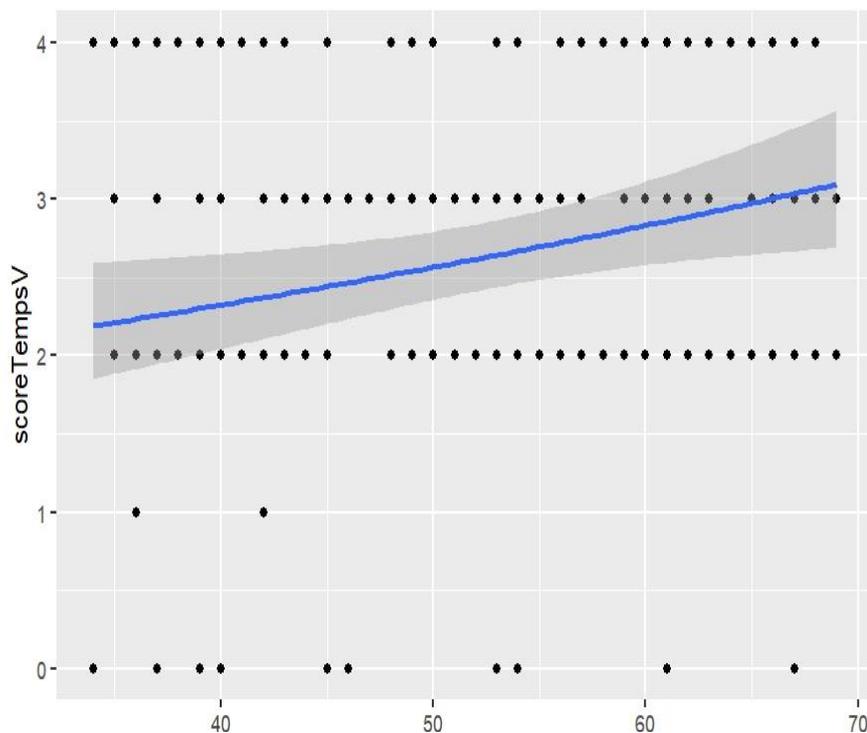


Figure 26 : Score "temps verbaux" en fonction de l'âge en mois

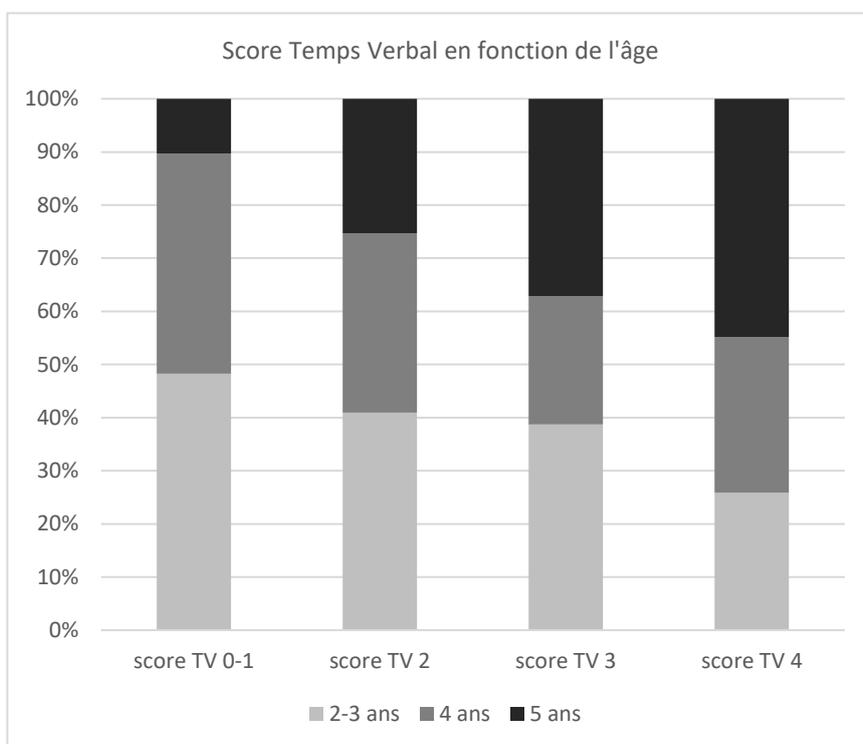


Figure 27 : Evolution du score "temps verbaux" par tranche d'âge

Il serait intéressant de préciser les corrélations entre cet indicateur et d'autres tels que la LME²¹⁰, plus difficile à mesurer en faisant l'économie d'un traitement linguistique automatique des données.

Pour la tâche "croco", nous avons analysé la production d'énoncés complexes en fonction des niveaux de classe selon le critère de la production d'au moins un énoncé complexe par l'enfant²¹¹.

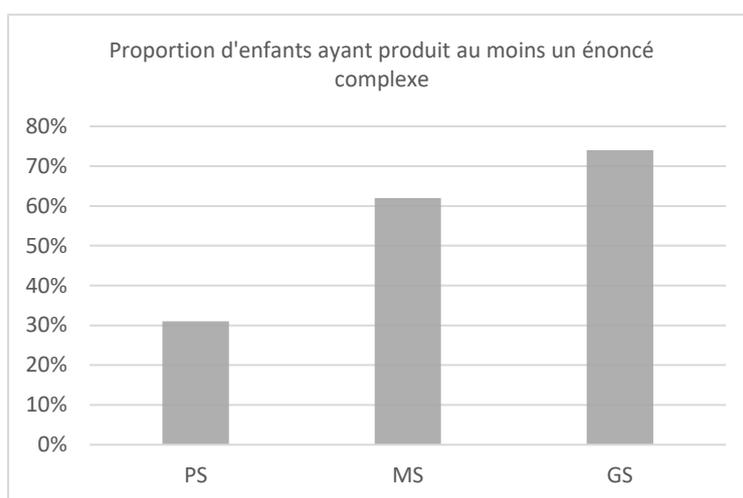


Figure 28 : Production d'énoncés complexes en fonction du niveau de classe

Les tests GLM montrent des écarts significatifs entre les PS et les plus grands : la proportion de PS produisant au moins un énoncé complexe est autour de 30%, alors qu'elle monte à 62% pour les MS et 74% pour les GS.

	Estimate	SE	z-value	p-value
Intercept	1.038	0.242	4.282	1.85e-05 ***
Niv-scol MS	-0.472	0.365	-1.293	0.196
Niv-scol PS	-1.831	0.345	-5.299	1.16e-07 ***

²¹⁰ Dans les corpus québécois de A. Sylvestre et al. (2020, 2022), la LME moyenne est de 3,8 mots à 3 ans, de 4,3 mots à 3 ans et demi, de 4,6 mots à 4 ans, de 4,9 mots à 4 ans et demi, de 5,1 mots à 5 ans et de 5,3 mots à 5 ans et demi. Chez C. Parisse et M-T. Le Normand (2007), la LME est de 3,4 à 3 ans, de 3,7 à 3 ans et demi, de 4,1 à 4 ans et de 4,4 à 4 ans et demi. A. Sylvestre et al. (2020, 2022) observent une augmentation presque exponentielle de l'imparfait entre 3 et 4 ans et demi (17,9% à 3 ans, 23,2% à 3;6, 47,9% à 4 ans et 58,2% à 4;6), puis un plafonnement (de 58,2% à 59,4% entre 5 ans et 5;6) que les auteurs attribuent au protocole (productions spontanées, et non prise en compte du nombre d'occurrences avec la validation à partir d'un item) mais il serait pertinent, peut-être grâce à une autre méthodologie de recueil, de réussir à associer ces deux progressions, entre LME et usage de certains temps verbaux en cours d'acquisition entre 3 et 6 ans. Peut-être que des items corrélés à la LME mais plus facilement observables, comme les temps mais aussi l'usage de certains types d'énoncés complexes par exemple, pourraient ainsi être exploités dans le cadre de tests réalisables en classe et utilisables par les enseignants. et demi, et de 4 à 4 ans.

²¹¹ Nous avons pris en compte ici tous les énoncés comprenant des coordinations ou des subordinations, y compris en l'absence de principale (ex : *parce qu'elle veut descendre*). Chez C. da-Silva-Genest et al. (2023), l'indice de complexité syntaxique ne prend pas en compte les coordinations et s'appuie sur les subordinées, avec ou sans principales (voir aussi Canut, 2009). Elles observent 24,83 énoncés complexes en moyenne pour 20 minutes d'interaction dans une situation de jeu libre.

Niv-scol	emmean	SE	.group
PS	0.312	0.246	a
MS	0.638	0.273	b
GS	0.739	0.243	b

Cette même tendance d'un saut développemental entre la PS et les classes supérieures se retrouve dans l'analyse des subordinées (avec ou sans principales), avec des taux qui passent de 28% en PS à 53% en MS avant de stagner à 47% en GS²¹².

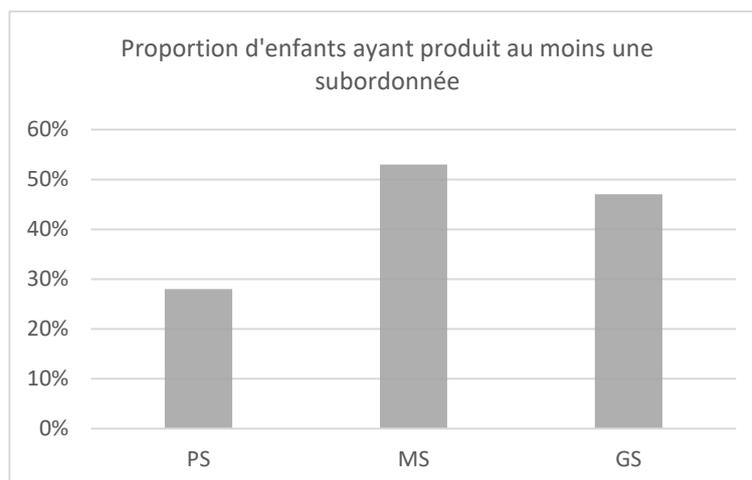


Figure 29 : Production de subordinées en fonction du niveau de classe

	Estimate	SE	z-value	p-value
Intercept	-0.136	0.213	-0.639	0.522
Niv-scol MS	0.274	0.339	0.810	0.417
Niv-scol PS	-0.779	0.330	-2.358	0.018 *

Niv-scol	emmean	SE	.group
PS	0.286	0.252	a
GS	0.466	0.214	b
MS	0.534	0.263	b

Un score de complexité syntaxique avait également été conçu par l'équipe Parm avec une note pouvant aller de 0 à 4. Les modalités d'attribution des scores sont indiquées ci-après :

	0 point	1 point	2 points	3 points	4 points	Score
Enoncés complexes	pas d'indicateur de complexité	présence de deux propositions coordonnées par <i>et/et puis</i>	présence de proposition subordinée sans principale, avec un seul verbe conjugué	présence de deux propositions coordonnées par autre chose que <i>et/et puis</i> , ou de subordinées	présence de propositions coordonnées et de subordinées	

²¹² Si l'on restreint la catégorie aux subordinées avec principales, ces taux passent de 8% (PS) à 24% (MS) et 23% (GS) et la différence n'est significative qu'entre les PS et les autres.

Comme l'indiquent le GLM et le test de Tukey ci-après, ce score permet lui aussi de différencier les productions des PS de celles des MS-GS :

	Estimate	SE	z-value	p-value
Intercept	0.397	0.087	4.554	5.27e-06 ***
Niv-scol MS	0.041	0.136	0.303	0.762
Niv-scol PS	-0.734	0.160	-4.570	4.87e-06 ***

Niv-scol	emmean	SE	.group
PS	0.714	0.134	a
GS	1.489	0.087	b
MS	1.552	0.105	b

Ces analyses font apparaitre que nos critères de complexité syntaxique ne permettent pas d'observer d'évolution auprès des enfants à partir de la MS, les performances semblant stagner à partir de cette étape.

Dans l'étude d'E. Canut (2014), la proportion d'énoncés complexes passe de 6% à 2 ans à 17% à 3 ans, puis à 29% à 4 ans et 47% à 5 ans, en moyenne sur des conversations et des narrations, alors que nous n'observons pas la même évolution régulière. Cet item semble en effet rapidement atteindre un plafond à partir de la MS dans nos données, ce qui peut s'expliquer d'une part par la brièveté du temps de recueil par enfant dans cette tâche - motivée par la volonté d'une passation envisageable en classe par les enseignants -, ainsi que par la non prise en compte du nombre d'occurrences par enfant : que l'enfant produise un item ou dix, le score sera le même. Les élèves de notre échantillon étant dans l'ensemble de milieux populaires, il faudrait également élargir l'échantillon avec des enfants de milieux plus aisés pour voir si cet item progresse davantage avec des enfants de niveaux plus avancés. Dans l'ensemble, pour tester la validité de la tâche, un échantillon plus large et plus équilibré en termes de milieux sociaux nécessite d'être analysé.

En outre, comme le rappelle C.L. Hudson Kam (2024), il serait important d'étudier spécifiquement les "non producteurs" (*non-producers*), ce qui est d'autant plus important lorsqu'ils sont nombreux, comme ici. Il s'agira donc dans un second temps d'approfondir ces analyses en séparant notamment les enfants qui n'ont pas parlé de ceux qui ont produit des énoncés simples ou coordonnés, voire de distinguer certaines subordonnées. L. Lentin (1971) avait en effet répertorié des éléments plus significatifs que d'autres dans les étapes d'acquisition des structures syntaxiques complexes, comme les relatifs et les conjonctions de subordination, du fait de leur évolution en fonction de l'âge. H. Diessel (2004) observe quant à lui pour l'anglais que les complétives arrivent avant les circonstancielles. Dans la continuité de la recherche d'E. Canut (2014), C. da Silva-Genest *et al.* (2023) distinguent aussi les subordonnées circonstancielles, complétives, clivées et relatives, et montrent que les enfants à 5 ans

produisent davantage de complétives (49,41%) et de circonstanciées (32,16%) et moins de relatives (11,37%) et de subordonnées clivées (7,06%). Afin d'affiner notre capacité à estimer les niveaux syntaxiques chez l'ensemble des enfants, y compris les moins et les plus avancés, ce type de paramètres pourraient être pris en compte dans les analyses, du moins dans une perspective d'évaluation menée par des chercheurs ou professionnels du langage, d'autant que, si la narration favorise la production d'énoncés complexes, elle favorise aussi une grande diversité de ces constructions (Canut, 2014).

Difficultés à dépasser et prolongements

Au-delà des faiblesses déjà évoquées plus haut, largement dues à la nécessité d'élargir et d'équilibrer notre échantillon pour consolider les analyses, d'autres difficultés ont été mises au jour. Notamment, certains enfants n'ont produit que des énoncés simples, comme celui-ci, qui va (un peu trop) droit au but :

- (il) y a un crocodile. / il grimpe à l'arbre. / il fait descendre la fille. (GS, 59 mois)

Ce type de production contraint à réfléchir à la motivation et à l'engagement dans la tâche, questions qui se posent d'ailleurs dans les tests de langage en général : l'absence d'énoncés complexes produits dans ce contexte ne signifie pas nécessairement que l'enfant n'est pas capable d'en produire. Mettre en œuvre une évaluation réellement dynamique qui dépasse ce genre d'écueils requiert sans doute une réflexion plus poussée sur les modalités d'un étayage efficace lors des passations et un guidage plus spécifique des expérimentateurs. La motivation de l'élève pourrait peut-être s'améliorer avec une mise en situation de type jeu de rôles, où l'interlocuteur serait matérialisé par une marionnette, avec une consigne incitant à lui raconter l'histoire comme le ferait un parent ou un enseignant. C'est une manière d'entrer dans la tâche par une stylisation de la parole adulte, dans différents registres comme ceux observés dans les productions spontanées du corpus DyLNet (voir page 56), afin de mobiliser un oral "endimanché" et des habiletés morphosyntaxiques avancées (Canut, 2014). Nous savons que ces habiletés stylistiques sont minimales en maternelle, mais elles peuvent néanmoins se révéler utiles pour mesurer les compétences des enfants, notamment celles des plus fluents.

On peut parallèlement imaginer, dans une logique d'évaluation plus dynamique avec un étayage évolutif, qu'un enfant restant silencieux ou ne produisant que peu de langage avec ce type de consigne pourrait disposer de marottes l'encourageant à raconter l'histoire de manière dialoguée, verbalement et/ou gestuellement, alternative qui serait inscrite dans le protocole, et déclenchée sur la base de critères précis, comme un silence total ou la production d'énoncés à un ou deux mots.

On peut également imaginer une passation plus longue et en deux temps pour ces enfants, comme le suggèrent C. Parisse et M.T. Le Normand :

"Il faut donc surtout laisser l'enfant silencieux quelque temps, ce qui peut l'amener prendre de l'assurance et une fois détendu par la manipulation des jouets se mettre à parler spontanément une fois qu'il se sent à l'aise. Ce constat est très fréquent chez l'enfant entre 3 et 4 ans. Par ailleurs, pour certains enfants inhibés dont l'entourage atteste qu'ils parlent chez eux 'plus que lors de l'examen', il peut être nécessaire de réaliser une seconde séance qui peut amener des résultats très différents. En effet, même si les différences entre séances amènent rarement une grande différence de complexité du langage produit, le nombre d'énoncés obtenus peut varier énormément" (Parisse & Le Normand, 2007, p. 4).

Cette dimension dynamique de l'évaluation nécessite une réflexion plus globale sur les modalités d'étayage, de reprises et de reformulation de l'adulte à prévoir et "autoriser" lors de la passation de la tâche. Dans notre protocole, elles sont minimales, trop sans doute, et les intégrer davantage au protocole permettrait de révéler des habiletés qui passent habituellement sous les radars des tâches expérimentales :

"Si l'on compare plus en détail les complexités syntaxiques produites par les adultes et par les enfants, on constate une certaine homogénéité : les constructions peu nombreuses dans les énoncés des adultes le sont aussi dans les énoncés des enfants et réciproquement" (Canut, 2014, p. 1448).

Néanmoins, en intégrant cette dimension, le traitement des données devient potentiellement plus complexe (quel enfant a bénéficié de telle relance ? l'enfant a-t-il repris une structure produite précédemment par l'adulte ? est-ce une reprise immédiate ou différée ? complète ou incomplète ? ou s'agit-il d'une verbalisation autonome ? (Canut, 2009 ; Canut, Espinosa, et al., 2013 ; Canut & Vertalier, 2014), ce qui, là encore, est envisageable dans le cadre de la recherche, mais pas forcément pour un usage du test en classe par les enseignants.

Il est sans doute également productif de croiser les modalités d'évaluation, entre le déclaratif adulte et la production de l'élève : l'enfant de GS correspondant à l'extrait transcrit au début de cette section avait en effet été positionné à l'étape 3 par l'enseignant, ce qui laisse supposer que son niveau réel est supérieur à ce que la tâche de narration a permis de révéler. Certains enfants dans notre échantillon n'ont pas une évaluation parfaitement congruente entre le test "croco" et la grille, ce qui encourage à croiser les données pour une meilleure évaluation des compétences. Par exemple, certains enfants, positionnés en 0 ou 1, ont produit des narrations relativement élaborées, alors que d'autres, aux étapes 3 ou 4, n'ont pas dit grand-chose lors de la tâche expérimentale, cette dernière pouvant selon les cas libérer la parole, chez les enfants que l'interaction dyadique met en confiance, ou l'inhiber, chez ceux qu'elle impressionne.

Un autre croisement de focales possible serait envisageable avec un test à orientation socio-pragmatique comme le test DyLNet présenté page 76, dans la mesure où peu de tests standardisés existent sur cette dimension, comme sur des points plus spécifiques ayant trait à la syntaxe :

"Des études additionnelles sont nécessaires pour valider ces indicateurs normatifs et compléter le tableau pour l'ensemble des composantes langagières. Il pourrait notamment s'agir du développement de la pragmatique du langage, plus précisément encore, de la séquence développementale des intentions de communication qui est très peu documentée au-delà de l'âge de 2 ans. Par ailleurs, étudier les patrons de transformations phonologiques ou des aspects précis du développement syntaxique, comme le développement des divers types d'énoncés, serait certainement d'intérêt pour compléter le portrait langagier d'enfants francophones" (Sylvestre et al., 2022, p. 278).

Néanmoins, dans le but de simplifier le traitement du test dans le cadre d'un usage en dehors du cadre de la recherche, proposer des productions types pour positionner les enfants pourrait constituer une option, peut-être plus fiable que du déclaratif non annexé à une tâche spécifique qui nécessite des traitements à grande échelle pour être stabilisé (voir par exemple Bassano et al., 2020). Il s'agirait d'intégrer *a minima* la longueur et la complexité des énoncés, et les temps verbaux. Les productions du Tableau 22 page 230, issues de notre corpus, constituent une première proposition pour représenter les différents niveaux observés²¹³.

Pour les enfants des niveaux A et B, il s'agira de ne pas se contenter du présent test et de croiser avec d'autres modalités d'observation et d'évaluation afin de vérifier l'impact de la situation expérimentale sur la non/faible production (est-ce que l'enfant parle dans d'autres contextes ? est-ce qu'il parle dans d'autres langues avec ses parents, par exemple ?). Le passage à une tâche adaptée, comme évoqué plus haut, avec le recours à des marottes pour raconter l'histoire en faisant dialoguer des personnages, peut également permettre de compléter ce premier recueil peu fructueux.

²¹³ Nous avons choisi une granularité relativement fine en huit niveaux, mais il est tout à fait envisageable de limiter le nombre de niveaux pour faciliter la prise en main. Une seconde grille de ce type est en cours de test, à partir de l'identification de difficultés de codage associées à la première grille. Elle propose six niveaux, afin de simplifier encore le codage par des utilisateurs non experts. Sans la détailler et à titre indicatif, les catégories sont les suivantes : Niveau A - mot isolés (ex : *crocodile* ou *i(l) pleure*) ; Niveau B - énoncés simples et courts (ex : *i(l) mange la fille*) ; Niveau C - énoncés simples avec premiers éléments d'enrichissement (ex : *la fille e(lle) fait le toboggan*) ; D - énoncés plus longs avec énumérations (ex : *il a monté dans l'arbre et après la petite fille elle a glissé sur le dinosaure*) ; E - énoncés avec subordonnée(s) ou temps complexe(s) (ex : *parce que y a un crocodile i(l) veut le manger* ou *i(l) pleurait donc elle est montée sur sa main*) ; F - énoncés avec subordonnée(s) et temps complexe(s) (ex : *elle pleura parce que le crocodile est parti* ou *Sarah une petite fille monta à l'arbre et *s'asseyait quand elle *vu un lézard s'approcher*).

Niveaux	Productions verbales de référence	Caractéristiques/Remarques
Niveau A	∅	Inaudible, silence, gestes uniquement
Niveau B	- oui. - ça. - (un) crocodile. - pleuré.	Mots isolés, sans verbes conjugués avec sujets
Niveau C	- elle monte. - c'est quoi ça? - il est tombé. - regarde elle glisse.	Enoncés courts, avec au moins un verbe conjugué avec pronom sujet ; Présent, passé composé, impératif
Niveau D	- il mange la fille. - elle est montée dans l'arbre. - le crocodile il va manger lui. - la fille elle fait le toboggan.	Enoncés courts (4-6 mots) avec groupes nominaux, et au moins un verbe conjugué avec sujet ; Présent, passé composé, impératif, futur proche
Niveau E	- la petite fille elle est arrivée à grimper ici. - et après Sarah elle glisse sur son dos. - aussi il est tout en haut de l'arbre.	Enoncés plus longs (peuvent comporter des adjectifs, des adverbes) mais avec un seul verbe conjugué ; Présent, passé composé, impératif, futur proche
Niveau F	- elle est coincée dans l'arbre et maintenant elle a descendu. - et après il saute dans l'arbre et aussi elle a peur. - il a monté dans l'arbre et après la petite fille elle a glissé sur le dinosaure. - le crocodile il monte et la petite fille elle est sur son dos.	Enoncés comportant plus d'un verbe conjugué avec sujet, avec coordination ou énumération ; Présent, passé composé, impératif, futur proche
Niveau G	- parce que y a un crocodile il veut le manger. - y a un crocodile qui vient. - et la fille il descend par le crocodile qui la sauve. - c'est le crocodile qui l'a fait descendre. - il pleurait donc elle est montée sur sa main. - il était une fois une petite fille qu'elle s'appelle Sarah. - il a sauté après pour pouvoir la manger.	Enoncés comportant une conjonction de subordination et au moins un verbe conjugué avec sujet ou construction infinitive OU Temps "complexes" : imparfait (hors reprise seule de "il était une fois"), passé simple, futur synthétique ; autres temps rares (ex : plus-que-parfait)
Niveau H	- il était une fois une petite fille qui s'appelait Sarah. - elle pleura parce que le crocodile est parti. - et y avait un crocodile qui venait grimper et voulait la manger. - et après quand elle était tout en haut de arbre un petit crocodile venait vers l'arbre et regardait la petite fille qui était dans l'arbre. - Sarah une petite fille monta à l'arbre et *s'asseyà quand elle *vu un lézard s'approcher.	Enoncés avec subordonnées ET Temps complexes (hors reprise seule de "il était une fois")

Tableau 22 : Proposition de productions types pour situer les enfants sur une échelle d'habileté morphosyntaxique

Pour chaque niveau, la grille fonctionne sur le principe du "au moins un", c'est-à-dire que le niveau est atteint à partir d'une occurrence de la forme de référence. Cette règle comporte des limites (Sylvestre et al., 2022) mais elle permet d'utiliser la grille en observation, sans passer par un traitement différé du corpus. Ainsi, un enfant qui produit majoritairement des énoncés de type "niveau C" mais qui produit un énoncé de type "niveau E" est classé dans le niveau E, dans une logique de mesure de sa compétence maximale et non de sa compétence moyenne. Les 256 transcriptions "croco" ont été codées selon cette grille en huit étapes par une étudiante de M1 de Sciences du Langage et par un étudiant de L1 de Philosophie²¹⁴, le choix de deux profils de codeurs différents permettant de s'approcher des conditions d'une utilisation non experte. Le codage a été réalisé à partir de la transcription de l'enfant uniquement, sans aucune métadonnée.

L'analyse de la corrélation²¹⁵ entre les deux codeurs met en évidence une relation significative relativement forte (Rho de Spearman = 0,76 ; ddl = 254 ; $p < 0,001$), représentée sur la Figure 30.

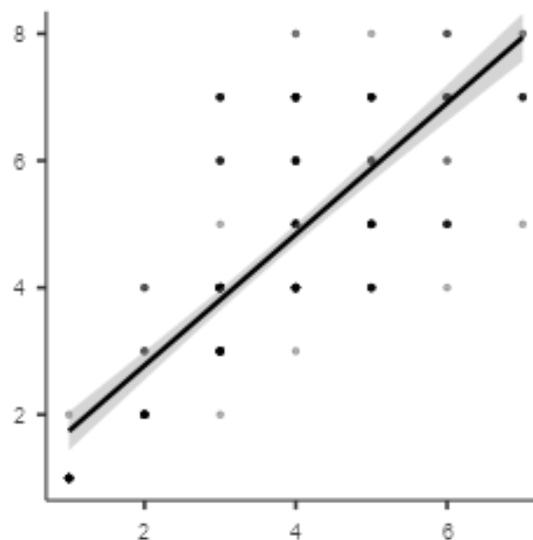


Figure 30 : Corrélation entre les deux codeurs

La répartition des scores en fonction du niveau de classe semble indiquer une tendance avec l'âge à la diminution des scores faibles et à l'augmentation des scores élevés, comme l'illustre la Figure 31. Les corrélations avec l'âge en mois s'avèrent en effet significatives, malgré une valeur faible (Rho de Spearman = 0,355²¹⁶ ; ddl = 254 ; $p < 0,001$).

²¹⁴ Merci à M. d'Agostino et S. Benabboun, respectivement vacataire et stagiaire au Lidilem, pour ce travail.

²¹⁵ Ces tests ont été réalisés avec Jamovi (<https://www.jamovi.org/>).

²¹⁶ Nous ne précisons plus les valeurs pour chacun des deux codeurs, qui sont sensiblement identiques.

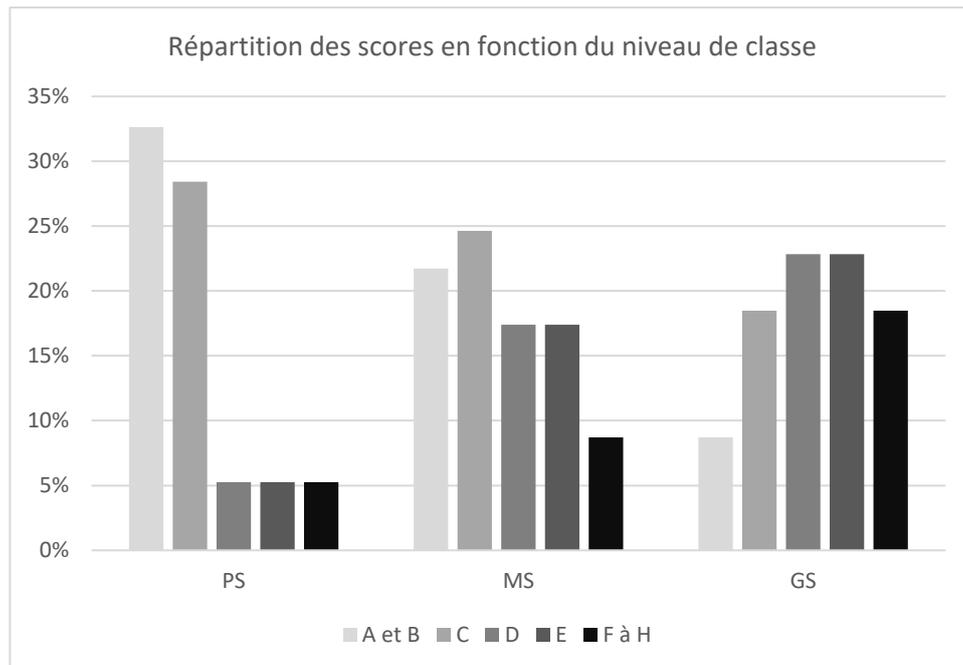


Figure 31 : Répartition des codages entre A et H au sein de chaque niveau de classe

Nous avons également comparé ces catégories à un score de compétence morphosyntaxique calculé²¹⁷ sur le premier atelier de narration collaborative dans le cadre de Parm, le plus proche du moment de la passation du test "croco", afin de voir dans quelle mesure une tâche de narration individuelle avec un expérimentateur pouvait être comparée avec des prises de parole plus écologiques, en classe avec l'enseignant, et dans quel mesure un codage effectué de manière globale et relativement impressionniste par un étudiant non linguiste pouvait se rapprocher, ou non, d'un calcul automatique prenant en compte de nombreux paramètres sur la base de transcriptions et d'annotations précises. Cette analyse se fonde sur 141 enfants, pour lesquels nous avons à la fois un test "croco", un score au premier atelier Parm, et a minima une prise de parole audible. Nous observons que la corrélation entre les deux types de codages est significative (Rho de Spearman = 0,423 ; ddl = 139 ; $p < 0,001$) ; elle est représentée Figure 32.

Ces analyses tendent à montrer que le test "croco", sous réserve d'être précisé et amélioré, et testé à plus grande échelle, pourrait être une manière relativement peu coûteuse de rendre compte d'un niveau de langage centré sur la morphosyntaxe pour des enfants de 3 à 6 ans.

²¹⁷ Ce score morphosyntaxique est calculé automatiquement à partir des annotations sous ELAN grâce à un script Praat programmé par S. Rossato (LIG). La grille de calcul du score est disponible dans Buson et al. (2023).

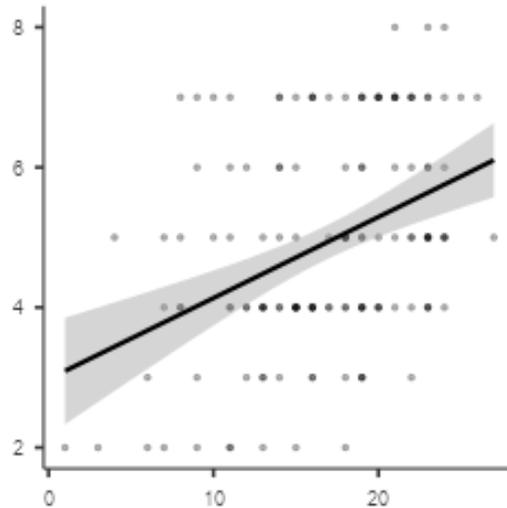


Figure 32 : Corrélation entre score de la grille "croco" et score morphosyntaxique (atelier Parm)

En outre, puisque la finalité de ce type de test serait d'être exploitable en classe par les enseignants, les consignes de traitement devront expliciter les attendus langagiers dans une perspective socio-pragmatique et favoriser un regard professionnel ouvert sans prétention de diagnostic. Les enseignants ne sont pas toujours à l'aise avec l'idée de faire abstraction des habiletés phonologiques et articulatoires des enfants pour évaluer leur syntaxe, ou encore avec le fait que "il metta" est une production de niveau avancé, tant la pression sur la correction linguistique peut influencer les jugements. Pour cette raison, il est essentiel d'explicitier les critères de réussite en prenant en compte la variation et de réhabiliter certaines variantes non normées dans les jugements.

Les données sur lesquelles nous nous appuyons présentent l'avantage de ne pas occulter la population des enfants de milieux populaires (cf. présentation page 12), souvent sous-représentée, voire non représentée dans les recherches sur la complexité syntaxique qui observent généralement au mieux des enfants issus des classes moyennes (Canut, 2014). Autant les recherches sur le développement syntaxique d'enfants présentant des troubles de l'apprentissage et diverses pathologies sont assez bien représentées (voir par exemple Chevrie-Muller & Narbona, 2007 ; Masson, 2014 ; Vallée & Dellatolas, 2005), autant celles sur les enfants de milieux socialement moins aisés sont très rares alors que les écarts existent, comme pour le lexique²¹⁸.

²¹⁸ Par exemple, M.T. Le Normand et al. (2008) montrent que la LME passe de 3,83 à 4,52 pour des enfants de classes aisées et de 2,80 à 3,46 chez les enfants de milieux populaires.

Les analyses que nous avons menées sur l'évaluation des habiletés morphosyntaxiques à partir de cette tâche expérimentale du "croco" montrent cependant que de nombreuses améliorations et réflexions complémentaires sont nécessaires, notamment améliorer les modalités d'étayage pour accroître l'engagement dans la tâche et le nombre d'énoncés produits en un minimum de temps, et optimiser les indicateurs aptes à positionner les enfants à différentes étapes réellement représentatives de leurs habiletés, tout en faisant en sorte que ces indicateurs soient facilement observables par les enseignants, sans passer par un traitement expert et chronophage des productions. Osons en outre espérer que les outils de transcription automatique en cours d'amélioration, y compris pour les voix d'enfants, permettront bientôt des traitements simplifiés et accessibles à tout un chacun.

Enfin, intégrer le style dans la réflexion sur l'évaluation peut s'avérer utile, non pas comme un objectif en soi, mais comme un catalyseur, à destination de tous pour donner du sens à la tâche et la rendre plus ludique et, en tout cas pour les enfants de niveaux relativement avancés, pour encourager la production d'énoncés complexes, et de temps rares²¹⁹ dans l'oral ordinaire, en tenant compte de leur pertinence communicationnelle dans ces contextes.

Il s'agirait ensuite de réfléchir, à terme, à élargir l'amplitude d'âges jusqu'à une dizaine d'années, et pourquoi pas concevoir un score "S4" (Score Syntaxique de Souplesse Stylistique), combiné de compétences morphosyntaxiques et de souplesse stylistique, qui comptabiliserait non seulement un niveau de compétence associé à des critères traditionnels de longueur, de complexité d'énoncés, de diversité de mots grammaticaux, de temps verbaux, mais qui prendrait aussi en compte l'éventail et la diversité de formes que l'enfant est capable de produire, pour quelques catégories signifiantes, comme la présence de X formes de questions directes, ou la capacité à utiliser ou non un *ne* de négation selon qu'on se situe dans un dialogue ou dans un passage narratif. Cette piste mériterait réflexion, pour tenter de formaliser et d'objectiver une compétence pour le moment soit non évaluée, soit évaluée au doigt mouillé : capable (ou non) d'adapter son niveau de langage. Ces évaluations impressionnistes renseignent presque plus sur l'évaluateur que sur l'évalué, tant les référentiels normatifs de chacun sont fluctuants.

Si nous avons insisté sur le manque de ressources indispensables pour outiller les enseignants de maternelle dans leurs missions d'enseignement et d'évaluation des productions orales de

²¹⁹ Le passé simple est par exemple un temps rare, alors que l'imparfait ne l'est pas, en tout cas chez l'adulte. Le recours spontané à ce dernier dans le contexte narratif du présent test est néanmoins une marque d'habileté morphosyntaxique, l'alternative du passé composé étant largement privilégiée chez les enfants les plus jeunes (Parijsse et al., 2017a ; Sylvestre et al., 2020, 2022).

leurs élèves, il ne s'agit pas de croire naïvement que des supports didactiques, fussent-ils conçus avec le terrain, peuvent remplacer une formation initiale et continue capable de leur fournir l'accompagnement nécessaire pour développer une posture favorable à la prise de parole des élèves et au développement de leurs compétences socio-pragmatiques. Nous avons vu que le cadre institutionnel fournissait une aide médiocre pour l'accomplissement de cette mission en privilégiant trop précocement les objectifs de correction linguistique. En lien avec le développement exponentiel de ressources non institutionnelles devenues l'une des principales sources d'inspiration des enseignants pour la conception de leurs cours²²⁰, un des enjeux cruciaux en formation consiste à (re)mettre en avant l'importance de la mission de programmation des apprentissages et de progression, notamment pour les enseignants débutants, et en lien avec un socle commun minimal en (socio)linguistique.

Ces différents points sont développés dans la section suivante consacrée à la formation des enseignants en maternelle et plus spécifiquement à des propositions pour orienter ces formations vers la programmation des apprentissages langagiers et une posture favorable à la variation. Ces propositions sont issues des analyses, des échanges et des formations menées dans le cadre de Parm et seront donc liées pour l'essentiel à cette méthode, même si les principes généraux qui les guident dépassent le cadre d'un outil en particulier.

g. Pistes pour la formation des enseignants en maternelle

i. Le flou allié des attitudes surnormatives

L'importance d'outiller les enseignants avec des dispositifs facilitateurs de la production de langage est d'autant plus grande qu'ils sont souvent à l'origine de nombreuses demandes de bilans orthophoniques adressées aux parents afin de dépister des dysfonctionnements langagiers chez les enfants à l'entrée en maternelle, et que cette période est souvent considérée comme charnière pour les dépistages des retards de langage (Masson, 2014)²²¹. Il est donc essentiel que les enseignants puissent fonder leurs recommandations sur des observations efficaces des élèves, dans des situations où ces derniers sont effectivement en mesure de prendre la parole, ce qui ne va pas toujours de soi dans des classes souvent extrêmement

²²⁰ Voir par exemple ce rapport de la DEPP : <https://rb.gy/t53elw>.

²²¹ Il est même recommandé de former les parents et les professionnels à un dépistage plus précoce (Masson, 2014).

chargées.

Le flou est bien l'allié des attitudes surnormatives puisqu'en l'absence d'objectifs linguistiques clairs et explicites, le vide est vite rempli par des recommandations vagues, sur la syntaxe notamment, qui doit être "correcte" et "précise" sans que les enseignants n'aient d'éléments concrets pour mettre en œuvre ces injonctions ([13] Buson et al., 2024). Tout l'espace est ainsi libre pour que les représentations normatives de chacun constituent un étalon de correction arbitraire. La démarche Parm, en cela qu'elle rend visible et explicites les objectifs linguistiques (cf. Tableau 16 et Tableau 17 pages 180 et 181), constitue aussi un outil d'information des enseignants sur les compétences langagières des enfants entre 2 et 6 ans : l'accent est mis sur l'hétérogénéité "normale" des niveaux de langage en maternelle, afin de montrer que le développement typique peut couvrir un large éventail de niveaux de compétences. Ainsi, la répartition des enfants en étapes langagières sur notre échantillon expérimental montre bien que des enfants de PS peuvent déjà être des locuteurs experts, et que des enfants de GS peuvent en être à l'étape 1 sans nécessiter une prise en charge autre qu'une attention particulière dans le cadre scolaire (Buson et al., 2023 ; Rossato & Rousset, 2018 ; Rousset et al., 2019). Les enseignants avec qui nous avons travaillé ont par exemple pu être réticents au départ sur le fait de proposer en grande section à la fois un album de niveau 1 pour un groupe et un album de niveau 4 pour un autre groupe, mais ces modalités de différenciation ont rapidement été adoptées. Cette focale sur des objectifs linguistiques rendus visibles et sur la différenciation au-delà des niveaux scolaires nous semble constituer une première entrée importante dans une démarche de formation des enseignants, pour "(re)placer les professionnels dans un rôle d'acteur de la prévention tout en leur donnant des pistes pour soutenir la construction du langage des jeunes enfants" en leur permettant de mieux identifier la frontière entre "ce qui relève d'une simple 'mise en route' difficile du langage et d'un véritable trouble [...] mais aussi de revoir quelques préjugés sur l'acquisition du langage" (pour reprendre les propos de C. Masson, 2014, p. 180 dans le cadre d'actions d'information menées auprès de professionnels de la petite enfance). Dans notre démarche, le repérage de signaux d'alerte pour le développement atypique ne constitue pas un objectif, mais en revanche, le fait de ne pas sur-diagnostiquer des troubles en est un, d'autant que le sur-diagnostic allonge les temps d'attente de prises en charge pour les enfants qui en ont réellement besoin.

ii. Favoriser un étayage non normatif

L'acceptation des variations se fonde en grande partie sur la posture des enseignants et sur leur capacité à adopter un étayage souple, à se mettre en retrait verbalement, et à favoriser les rectifications implicites et indirectes des propos des enfants, pour créer un cadre de parole

sécurisant propice à la libération de la parole (voir section page 169). Globalement, les ateliers Parm de narration collaborative se sont montrés assez propices à la mise en retrait de la parole des enseignants, avec bien sûr des variations inter-individuelles entre les professionnels, et dans une moindre mesure pour les ateliers portant sur les deux albums destinés aux enfants les plus faibles en langage. Ainsi par exemple, les enseignants parlent significativement moins que les enfants, mais uniquement avec les groupes ayant travaillé sur les albums destinés aux enfants au-delà de l'étape 2 (Figure 33).

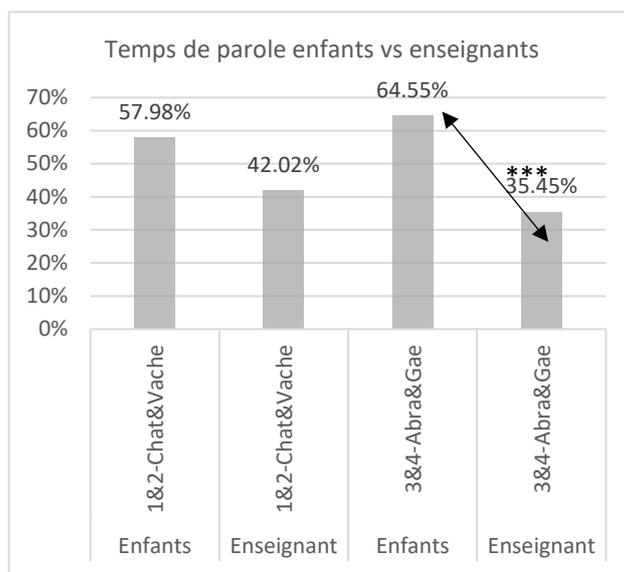


Figure 33 : Répartition de la parole enfants vs adultes lors des ateliers de narration Parm, en fonction des albums

Enf. vs Ens.	Atelier	Album	emmean	SE	.group
Enfants	2	<i>Chat Noé</i>	0.206	0.271	bcdef
Enseignants	2	<i>Chat Noé</i>	-0.220	0.271	abcde
Enfants	5	<i>Chat Noé</i>	0.378	0.256	cdef
Enseignants	5	<i>Chat Noé</i>	-0.378	0.256	abcde
Enfants	2	<i>La Vache Ronchonne</i>	0.029	0.226	bcdef
Enseignants	2	<i>La Vache Ronchonne</i>	-0.386	0.256	abcde
Enfants	5	<i>La Vache Ronchonne</i>	0.497	0.220	def
Enseignants	5	<i>La Vache Ronchonne</i>	-0.563	0.232	abcd
Enfants	2	<i>Abracablaba</i>	0.646	0.191	ef
Enseignants	2	<i>Abracablaba</i>	-0.645	0.198	abc
Enfants	5	<i>Abracablaba</i>	0.957	0.193	f
Enseignants	5	<i>Abracablaba</i>	-0.894	0.185	ab
Enfants	2	<i>Le Goûter de Gaé</i>	0.856	0.287	ef
Enseignants	2	<i>Le Goûter de Gaé</i>	-0.779	0.251	abc
Enfants	5	<i>Le Goûter de Gaé</i>	1.204	0.266	f
Enseignants	5	<i>Le Goûter de Gaé</i>	-1.204	0.266	a

Tableau 23 : Visualisation²²² des différences significatives (tests GLMM et Tukey) concernant les temps de parole enseignants/enfants pour les deux ateliers filmés, en fonction des albums

²²² Les différences significatives se lisent entre deux lignes consécutives, enfants vs enseignant, pour chaque album et chaque atelier. Si une lettre ou plus est en commun dans la colonne "group", la différence des temps de parole n'est pas significative. S'il n'y a pas de lettre en commun, la différence est significative (par exemple, entre les deux dernières lignes, "f", différent de "a", indique un écart significatif entre les temps de parole des enfants et des enseignants pour les ateliers 5 portant sur l'album du *Goûter de Gaé*).

Le Tableau 23²²³ compare les temps de parole enseignants *vs* enfants sur les quatre albums testés dans les écoles, pour les deux séances de narration collaborative (atelier 2 et atelier 5, cf. Tableau 15 page 179). Il met en évidence que les enseignants parlent significativement moins que les enfants pour les albums *Abracablaba* et *Le Goûter de Gaé*, et ce lors des deux ateliers. Pour les enfants les plus faibles en langage, sans surprise, la place de la parole enseignante reste importante.

Néanmoins, les proportions de répartition de la parole entre enfants et adultes sont plutôt satisfaisantes, y compris pour les enfants les plus faibles ayant travaillé sur les albums les plus simples, en comparaison des observations habituelles en classe où l'enseignant a tendance à occuper l'essentiel de l'espace verbal (Florin, 1991 ; Joulain, 1990 ; Péroz, 2013, 2016). Par exemple, P. Péroz (2018) considère qu'un enseignant qui occupe moins de la moitié de l'espace conversationnel se situe dans des limites "honorables". Les graphiques de la Figure 34 donnent, pour chaque album, un aperçu de la répartition de la parole lors de quatre ateliers de narration collaborative²²⁴ et illustrent que cette répartition, entre enfants et enseignants, et entre les enfants entre eux, est plutôt équilibrée, ce qui est positif, d'autant plus au regard du profil socio-scolaire des enfants avec lesquels nous avons travaillé.

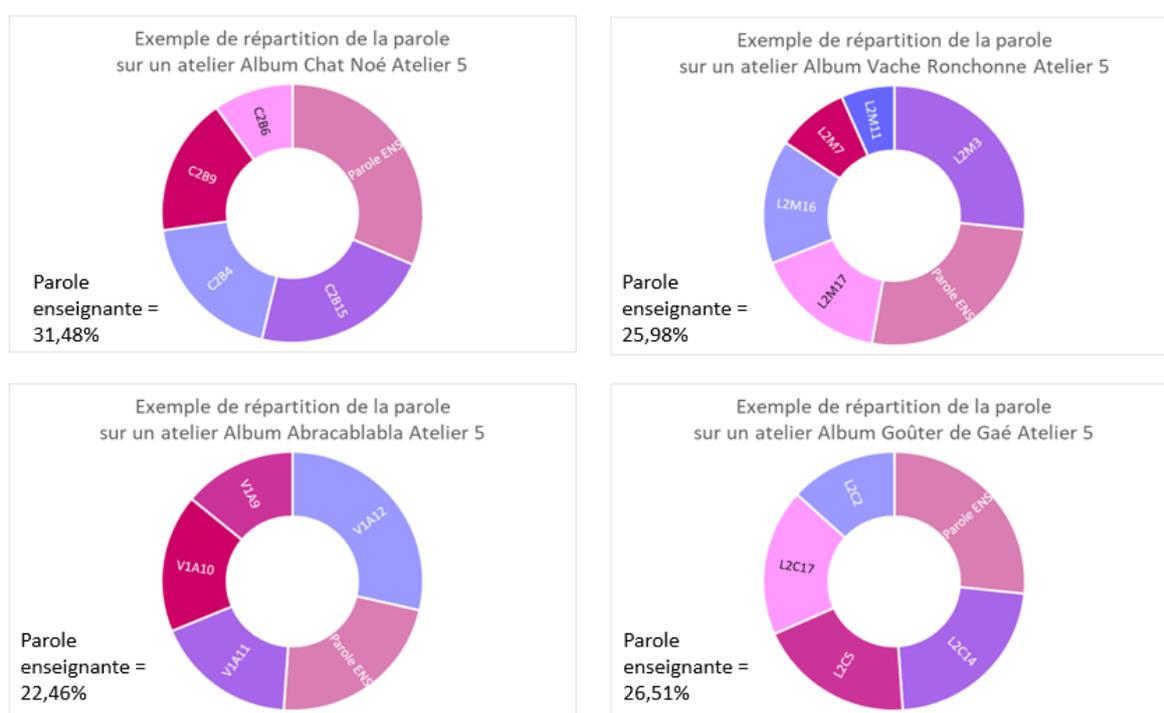


Figure 34 : Exemples de répartition des temps de parole dans les ateliers

²²³ Les analyses statistiques ont été réalisées dans R par Y. Paillet (INRAE).

²²⁴ Ces graphiques n'ont qu'une valeur d'exemple (83 ateliers ont été analysés de cette manière) mais ils sont représentatifs de l'ensemble des séances qui ont fonctionné de la même manière.

La priorité est bien d'éviter que la séance de langage ne soit "saturée par la parole magistrale" (M.E.N., 2011, p. 52) et par là-même par les commentaires évaluatifs, et que les enseignants laissent le temps nécessaire aux enfants pour qu'ils élaborent leur pensée et leur parole, sans craindre d'être interrompus, pressés ou corrigés (M.E.N., 2011 ; Rossato & Rousset, 2018). Pour les besoins d'une formation à destination de professionnels de la petite enfance de l'association *Agir pour le Lien social et la Citoyenneté*²²⁵, nous avons résumé cette modalité d'étayage de la manière suivante : *Accueillir la parole de l'enfant, la Valoriser, la Reformuler, Interagir avec lui, et lui Laisser l'espace et le temps de s'exprimer* (cf. "AVRIL", Buson, 2023).

La mise en retrait verbal ne signifiant pas la mise en retrait en général, il est utile de sensibiliser les enseignants à la diversité des modalités d'étayage, y compris non verbales. Il nous semble qu'une approche fondée sur des exemples concrets notamment de "bonnes pratiques" et les auto-confrontations croisées est propice à la prise de conscience par les enseignants, d'une part de ce qu'ils font déjà, de leurs "styles professionnels", et d'autre part de ce qu'ils pourraient aussi faire, dans une perspective d'enrichissement plus que de transformation des pratiques.

A la suite d'autres recherches (Canut, Espinosa, et al., 2013 ; Canut et al., 2018 ; Canut & Espinosa, 2016 ; Pontonx et al., 2014), nous encourageons les reformulations et rectifications indirectes, plus propices aux apprentissages que les rectifications directes explicites, notamment pour les enfants des étapes initiales et intermédiaires. L'étayage de l'adulte évolue avec le développement de l'enfant, vise des formulations adaptées à son niveau (Masson & Bertin, 2021) et des interactions situées dans la zone proximale de développement (Canut, 2010; Canut, Bertin, et al., 2013). Il commence par des rectifications majoritairement indirectes couplées avec des initiations (ex : questionnement face à une incompréhension possible, ou proposition d'amorce pour aider à la production d'un mot), avant de proposer, plus tardivement, des rectifications plus explicites :

"En milieu institutionnel, l'apprentissage se fait de manière très souvent explicite, or la rectification indirecte et les initiations pourraient dans certaines conditions donner de meilleurs résultats et faire davantage travailler une prise de conscience progressive et de plus en plus autonome des écarts contenus dans leurs productions non standard"²²⁶ (Pontonx et al., 2014, p. 1466).

iii. Favoriser la réflexivité à partir des corpus

L'étayage de l'enseignant dans la libération, la favorisation et l'accompagnement de la parole de

²²⁵ Formation réalisée en collaboration avec G. Coron, de *Practices* (<https://www.practices.fr/>).

²²⁶ Notons que ce qui est ici qualifié de "non standard" correspond par exemple à des erreurs de genre, ou à des confusions phonologiques.

l'enfant en atelier langage fait partie des gestes professionnels en maternelle, mais cette pratique ne s'actualise pas de la même manière chez tous les enseignants. Pour reprendre la typologie de Y. Clot et D. Faïta (2000) sur genres et styles professionnels en psychologie du travail, le genre est "'l'âme sociale' de l'activité", un "mot de passe", connu de ceux qui appartiennent à un même horizon professionnel, et correspond à un ensemble d'évaluations partagées organisant l'activité de manière tacite, un "stock de 'mises en actes'" prêt à l'emploi (Clot & Faïta, 2000, p. 11-13). Dans cette approche, les styles professionnels sont "le retravail des genres en situation" :

"C'est d'ailleurs ce travail du style qui produit une stylisation des genres susceptible de les 'garder en état de marche', c'est-à-dire de les transformer en les développant. Les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail sitôt que ces derniers se 'fatiguent' comme moyens d'action" (Clot & Faïta, 2000, p. 15).

Ces auteurs recourent à la méthodologie de l'auto-confrontation croisée entre professionnels, via des vidéos par exemple, dans une logique de "pair-expert" permettant de rediscuter le genre et d'en faire émerger de nouvelles variantes, via l'explicitation des styles en contexte, au cours de l'action. Cette pratique permet d'améliorer la conscience de ses modalités d'action et de les enrichir en miroir de son propre regard, en écho à ses propres mises en mots, et grâce au dialogue avec les autres. Ainsi, un travail réflexif en binômes à partir de vidéos captées en classe permettrait d'"élucider pour l'autre et pour soi-même" (Clot & Faïta, 2000, p. 30) une diversité de modalités pour accomplir la même fonction d'étayage. Cette pratique réflexive bicéphale pourrait déboucher sur des "exercices de styles professionnels", en essayant de mettre en pratique, lors d'un atelier langage ultérieur, une modalité peu familière *a priori* mais devenue disponible dans le répertoire suite à ce dialogue. Lors des auto-confrontations, croisées ou non, peuvent émerger des "contradictions entre l'intention de l'enseignant et la matérialisation de cette intention" (Aguilar Río, 2012, p. 70), et ce sont bien ces écarts dont il s'agit de prendre conscience et qu'il convient de décoder.

Faire travailler les enseignants sur des enregistrements les mettant eux-mêmes en scène constitue cependant un idéal qu'il n'est pas toujours possible de mettre en œuvre, ne serait-ce parce qu'il nécessite plusieurs sessions de formation suffisamment espacées entre elles pour gérer la captation et la gestion des données. Le recours à des corpus vidéo en est une alternative réaliste et désormais fréquente dans les formations d'enseignants (Boulton et al., 2013). Ce type d'approche permet d'analyser non pas "la pratique du professionnel, mais son activité, celle qui s'actualise en situation réelle de travail" (Canut & Masson, 2021, p. 2).

Trouver l'équilibre entre le trop et le pas assez de norme

Les analyses des ateliers montrent que les enseignants adoptent des modalités d'étayage très diverses, certaines plus normatives que d'autres. Certains fonctionnent davantage avec des corrections explicites, y compris avec des enfants de tous petits niveaux. Par exemple, dans l'extrait d'atelier suivant, la correction linguistique est mise en avant par l'enseignante, qui aurait pu choisir de simplement reformuler la proposition de l'enfant, d'autant qu'il apparaît assez clairement que les enfants ne voient pas où elle veut en venir :

Parole_E1_L1A8	euh. chat noé i(l) trouve sa fille.
Parole_ens	il la trouve là?
Parole_E3_L1A1	non elle est canapé non.
Parole_E1_L1A8	non parce qu'elle est sous le fauteuil.
Parole_E3_L1A1	non (el)le est canapé.
Parole_E1_L1A8	elle est pas là.
Parole_E3_L1A1	non elle est pas là. e(lle) pas là.
Parole_ens	bon il cherche. il cherche où?
Parole_E3_L1A1	à la canapé.
Parole_ens	à le canapé?
Parole_E3_L1A1	euh oui.
Parole_ens	est-ce qu'on dit à le canapé?
Parole_E3_L1A1	canapé.
Parole_E1_L1A8	canapé.
Parole_E4_L1A10	canapé.
Parole_E4_L1A10	canapé.
Parole_ens	comment on dit L1A1? il cherche où?
Parole_E3_L1A1	canapé.
Parole_ens	oui mais c'est pas le mot canapé qui m'intéresse. est-ce qu'on dit à le canapé?
Parole_E1_L1A8	ah non non. canapé.
Parole_E2_L1S9	non.
Parole_ens	on dit comment?
Parole_E2_L1S9	canapé.

Dans les ateliers que nous avons filmés, la posture d'acceptation des productions des enfants apparaît cependant chez plusieurs enseignants et avec des élèves de niveaux langagiers très variés. Ces enseignants ne corrigent pas les propositions parfois loin des formes cibles et parfois non standard. Dans l'extrait suivant avec des enfants entre 3;2 et 3;10 positionnés à l'étape 1 de la grille de positionnement, l'enseignante n'intervient que pour distribuer la parole et encourage les enfants essentiellement par des regards et des sourires. Elle donne la priorité à la prise de parole des enfants, sans les corriger notamment sur les prépositions de position qui ne correspondent pas toujours au modèle. Ainsi, les enfants réussissent à prendre leur place dans la narration à tour de rôle :

Parole_Ens	à toi C2B15.
Parole_E4_C2B15	elle se cache sous le canapé? non elle est pas là.
Parole_E3_C2B9	elle se cache dans le table? non elle est pas là.

Parole_E2_C2B6	elle se cache sous les rideaux? non il est pas là.
Parole_E1_C2B4	qu'est-ce qu'elles font? XXX. est caché dans le tiroir? dans le tiroir? non elle est pas là.
Parole_E4_C2B15	dans le tiroir.
Parole_Ens	ouais.
Parole_Ens	à toi C2B15.
Parole_E4_C2B15	elle se cache sous le lit? non elle est pas là.

Dans l'extrait qui suit, l'enseignante prend sa place dans la narration pour aider l'élève mais ne corrige ni l'absence de *ne* de négation (ce qui est très à propos ici puisque, d'une part, le modèle principal de l'album est la non réalisation et, d'autre part, l'enfant a transformé le passage narratif "la vache ne ronchonne plus" en dialogue), ni l'emploi du "trop" en lieu et place de "très" qui pourrait être considéré comme non standard et qui ne fait pas partie du modèle de l'album, ni l'emploi de "il" à la place de "elle" pour parler de la vache. Elle valide enfin la performance de l'enfant par un "bravo" :

Parole_E5_L1S4	i(l) va voir le fermier.
Parole_E5_L1S4	qu'est-ce que tu manges toi?
Parole_Ens	recule s'il te plaît.
Parole_Ens	moi je mange des vaches qui ronchonnent.
Parole_E5_L1S4	oh je ronchonne pas. j'aime trop l'herbe.
Parole_Ens	bravo.

Cet enfant de 4;11 est positionné à l'étape 2 de la grille de positionnement et l'enjeu pour le faire progresser est bien la prise de parole plus que la correction linguistique. Cet objectif est clairement prioritaire pour cette enseignante.

Dans la transcription suivante, les élèves sont d'un niveau plus avancé mais on observe une posture comparable chez l'enseignante, faite d'encouragements, avec un étayage non invasif qui laisse la place aux élèves pour co-construire la narration. Ainsi, ils se corrigent entre eux sur les étapes de l'histoire sans l'intervention de l'adulte. De plus, l'enseignante ne corrige pas les éventuels écarts aux formes cibles (comme l'usage de "peux-tu" à la place de "pourrais-tu" chez L2C17), de manière à ne pas bloquer la parole des enfants :

Parole_E2_L2C5	c'est délicieux si vous voulez je vous donne la recette.
Parole_E3_L2C2	paulette je vois que tu as des gâteaux.
Parole_E2_L2C5	des galettes.
Parole_E3_L2C2	des galettes.
Parole_E3_L2C2	pourrais tu m'en donner?
Parole_E3_L2C2	s'il te plait.
Parole_E2_L2C5	paulette curieuse et ravie de participer déposa une galette dans le bol.
Parole_E4_L2C17	XXX.
Parole_Ens	si tu cherches le prénom c'est paco.
Parole_E4_L2C17	paco je vois que tu as du chocolat.
Parole_E4_L2C17	peux-tu me donner trois carreaux s'il te plait?

Parole_E1_L2C14	paco ravi curieux et ravi de participer déposa deux barquettes à la fraise.
Parole_E2_L2C5	non. deux ca--.
Parole_E1_L2C14	trois carreaux de chocolat dans le bol.
Parole_E3_L2C2	s'il te plait.
Parole_E2_L2C5	pépito je vois que tu as des barquettes à la fraise.
Parole_E2_L2C5	pourrais tu m'en donner deux s'il te plait?
Parole_E2_L2C5	pépito
Parole_E3_L2C2	pépito est ravi d'y participer.
Parole_E4_L2C17	posa.
Parole_Ens	L2C5 laisse la.
Parole_Ens	allez vas y continue dis ce que tu voulais dire c'est ok s'il n'y a pas tous les mots de l'histoire. ce qui est important c'est qu'on ait le sens général.
Parole_E3_L2C2	et ravi de participer déposa deux barquettes à la fraise.

Dans la suite de ce même atelier, L2C5 (5;8) s'approprie l'histoire en reformulant largement le texte de l'album tout en réinvestissant les formes cibles (interrogative avec inversion²²⁷, complétive, passé simple). L2C2 (5;7) commente le récit et l'enseignante accueille son intervention positivement, avant de laisser la narration se poursuivre avec les autres enfants. L2C5 prend même le relai de l'enseignante dans le rôle de la distribution de la parole et dans la reformulation des propositions de ses camarades :

Parole_E2_L2C5	gaé avec les ingrédients fit une montagne colorée et dit et approcha son nez du bol et dit oh je crois que c'est prêt. voulez-vous mon goûter?
Parole_E3_L2C2	il fait semblant.
Parole_E2_L2C5	on partage si vous voulez.
Parole_E3_L2C2	il fait semblant de gout-- de sentir le gâteau.
Parole_Ens	bravo. oui. c'est une bonne précision.
Parole_E1_L2C14	tous les trois prenaient leur goûter.
Parole_E1_L2C14	et et tout le monde piochait une part dans le bol de gaé.
Parole_E2_L2C5	L2C17.
Parole_E1_L2C14	et et ils se regalèrent.
Parole_Ens	et à la fin alors qu'est ce qui se passe?
Parole_Ens	grâce aux bonnes idées de gaé qu'est ce qui se passe?
Parole_E4_L2C17	il a son goûter.
Parole_E2_L2C5	gaé le rusé avait eu son goûter.

Ces différents exemples reflètent assez bien la posture encouragée chez les enseignants avec un étayage non normatif permettant de créer un cadre sécurisant pour les élèves. Ces corpus, qui peuvent être exploités en formation avec les enseignants - sous la forme transcrite et/ou vidéo,

²²⁷ L'enfant réinvestit l'interrogative par inversion des passages en randonnée (forme récurrente proposée dans cet album : "pourrais-tu m'en donner") à un endroit du récit où une question par intonation était proposée dans la version de l'album testée en classe ("vous voulez goûter?"). La dernière version de l'album modifie cet élément et maintient l'inversion du sujet tout au long de l'album, pour plus de cohérence.

tout n'étant pas visible avec la seule transcription (Masson & Bertin, 2021) - permettent d'identifier des modalités d'étayage favorables à la prise de parole des élèves, et un accompagnement dans la conscientisation de leurs propres manières de faire, sans chercher à imposer des procédures. Les objectifs de C. Masson et T. Bertin peuvent être repris et transposés de la formation dans le cadre des établissements d'accueil des jeunes enfants au cadre scolaire :

"Le but est que les professionnelles parviennent à une plus grande récurrence de ces formes et qu'elles les intègrent à leurs autres gestes professionnels. L'un des objectifs visés est donc d'accompagner les professionnelles dans la conscientisation de leurs pratiques d'étayage, notamment celles qui soutiennent la production, pour tenter de les systématiser" (Masson & Bertin, 2021, p. 41).

L'équilibre entre le *trop* et le *pas assez* de norme pourrait ainsi se situer dans une juste (dose de) "norme locale", non coercitive, en adéquation avec le contexte communicationnel.

Trouver l'équilibre entre trop et ne pas assez parler

Au-delà de l'intérêt de pratiques des modalités d'étayage verbales favorisantes, l'analyse des corpus vidéo Parm met en lumière l'importance cruciale du non verbal et de la gestualité pour l'adoption d'une posture non normative en maternelle. Notamment, la parole, même positive et bienveillante, a tendance à s'appuyer sur des validations et des évaluations explicites, et un "oui c'est bien" laisse toujours plus supposer que ça pourrait "ne pas être bien" qu'un simple sourire encourageant. De plus, ces commentaires évaluatifs, même positifs, servent souvent à clôturer l'échange (Joulain, 1990), et sont ainsi moins efficaces qu'un encouragement non verbal si l'on veut que l'enfant développe son propos.

Ainsi, l'analyse des modalités d'étayage des enseignants dans notre corpus montre une grande diversité de pratiques, avec des enseignants qui interviennent beaucoup verbalement et d'autres quasiment pas. La Figure 35 illustre en effet que les enseignants ayant participé à l'expérimentation ont occupé entre 2% et 52% du temps de parole des ateliers de narration, que la moitié d'entre eux occupent moins de 36% de l'espace de parole, et que 70% d'entre eux en occupent moins de 45%. Notons que les cinq enseignantes qui parlent plus de 45% du temps d'atelier sont soit en REP avec des élèves très faibles en langage, soit en PS, soit les deux, comme M15.

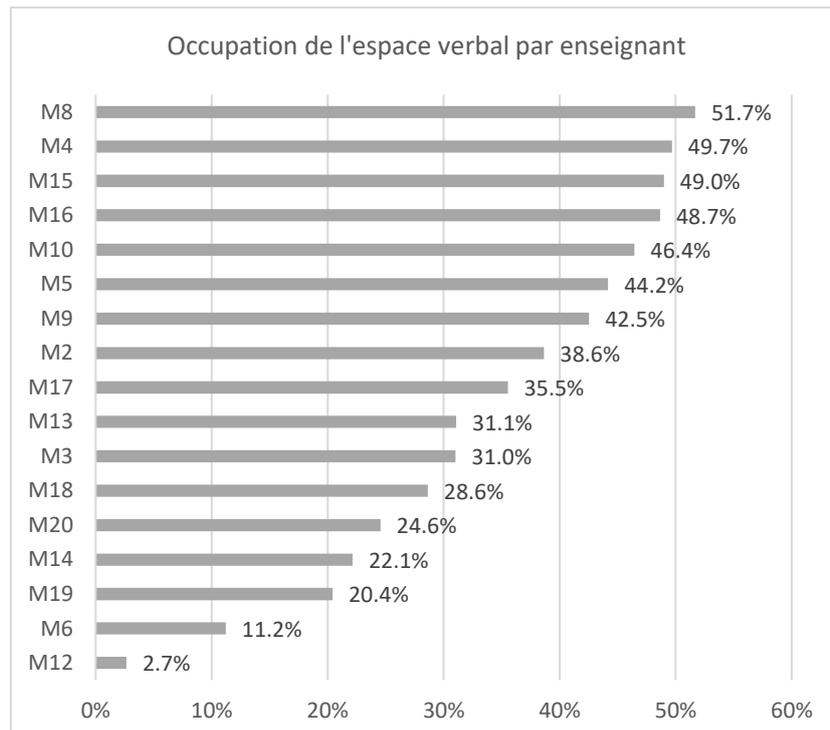


Figure 35 : Occupation de l'espace verbal pour les 17 enseignants dans les ateliers narratifs Parm

Les extraits suivants, tirés du corpus, ont été utilisés pour initier des échanges avec les professionnels de la petite enfance dans le cadre du séminaire cité en section précédente (Buson, 2023). Ils montrent deux profils d'enseignants opposés en termes d'étayage et d'occupation de l'espace de parole. La première enseignante intervient régulièrement verbalement, tant pour la régulation de la parole que pour l'accompagnement dans la narration, alors que la seconde guide les prises de parole quasiment exclusivement par le regard et des mimiques (voir infra page 247 et 248 pour des exemples). Dans l'objectif de favoriser la parole des enfants, il nous semblerait pertinent de tendre vers une modalité d'étayage plus multimodale à la manière de l'exemple 2 ci-après mais, plus largement, de faire prendre conscience aux enseignants (et autres éducateurs) des effets possibles des différentes modalités d'étayage sur les prises de parole des enfants afin de réussir à mieux les adapter aux objectifs langagiers visés et aux profils d'enfants.

044 Parole_Ens	elle leur dit qu'est-ce qui vous fait peur? et qu'est-ce qui va qu'est-ce qu'elle va faire avec ce qui leur fait peur?
045 Parole_E2	eh bah elle va dire l'enva--
046 Parole_Ens	elle va dire quoi?
047 Parole_E2	elle dit abracablaba envo--
048 Parole_E3	la peur envole toi.
049 Parole_E6	et tout.
050 Parole_E2	euh la peur envole toi.
051 Parole_Ens	la peur envole toi.
052 Parole_E6	et et tout.
053 Parole_Ens	voilà comme ça hop tout le monde voit.
054 Parole_E6	tout i(l) vous fait peur i(l) vous fait tous inquiète.
055 Parole_Ens	redis moi E6.

056 Parole_E6	vous faites tous inquiète.
057 Parole_Ens	tout ce qui vous inquiète oui. et qu'est-ce qu'elle va faire de tout ce qui les inquiète?
058 Parole_Ens	E2?
059 Parole_E2	eh ben la la peur elle s'en va.
060 Parole_Ens	elle veut le faire s'envoler? d'accord.
061 Parole_E2	elle dit XXX
062 Parole_Ens	on lève le doigt.
063 Parole_Ens	E1 est-ce que tu peux nous raconter ce qui se passe?
064 Parole_E1	euh euh
065 Parole_E1	les les les euh euh
066 Parole_E4	abracablabla elle a dit au petit garçon XXX
067 Parole_Ens	j'entends 0pas. E4 s'il te plait on laisse E1 parler.
068 Parole_E1	elle est XXX et euh il dit qu'i(l) a peur des serpents.
069 Parole_Ens	oui.
070 Parole_E1	et elle elle attrapé le serpent et la jette dans son chaudron.
071 Parole_Ens	oui. continue.
072 Parole_E1	le petit garçon.
073 Parole_Ens	elle a jeté la peau de serpent dans son chaudron. et après?
074 Parole_E2	la peur envole toi.
075 Parole_E4	envole toi.
076 Parole_E1	et la peur envole toi.
077 Parole_Ens	d'accord. E6 tu peux nous raconter cette page?

Tableau 24 : Illustration d'un style d'étayage enseignant essentiellement verbal

11 Parole_E3	elle va dans le village.
12 Parole_E4	so--.
13 Parole_E4	sorgina les villageois sont tout étonnés.
14 Parole_E4	est-ce que tu vas nous manger?
15 Parole_E3	mais non.
16 Parole_E4	mais non.
17 Parole_E2	j'ai déjà déjeuné.
18 Parole_E3	qu'est-ce qui te fait peur?
19 Parole_E3	dans mon chaudron.
20 Parole_E3	dans mon chaudron.
21 Parole_E3	je peux disparait(re) tout.
22 Parole_E2	tout i(l) vous fait peur.
23 Parole_E1	qui qui?
24 Parole_E2	moi j'ai peur des serpents.
25 Parole_E4	abracadabra.
26 Parole_E2	la peur envole toi.
27 Parole_E3	envole toi.
28 Parole_E4	envole toi. abracadabra.
29 Parole_E1	qui? parle.
30 Parole_Ens	E5.
31 Parole_Ens	tu es la sorcière.
32 Parole_E1	la sorcière tu parles.
33 Parole_E5	qui te fait peur?
34 Parole_E1	moi j'ai peur des araignées.

Tableau 25 : Illustration d'un style d'étayage enseignant essentiellement non verbal

Les réflexions suivantes s'appuient sur un travail d'analyse en cours mené par C. Perego (Lidilem), et qui fait l'objet d'une réflexion commune en cours, en collaboration

également avec I. Rousset (Lidilem)²²⁸. La richesse des modalités non verbales mises en œuvre par les enseignants sont extrêmement utiles pour les analyses de pratiques croisées, et mettent en lumière différentes modalités non verbales efficaces (Colletta, 2005) pour laisser l'espace de parole aux enfants, qui s'en saisissent, et éviter les éventuels commentaires évaluatifs superflus. Pour ne référer qu'à quelques exemples²²⁹, nous pouvons remarquer la pertinence de modalités de soutien tels que les encouragements par le sourire et le regard, qui remplacent avantageusement leurs équivalents verbaux (Figure 36).

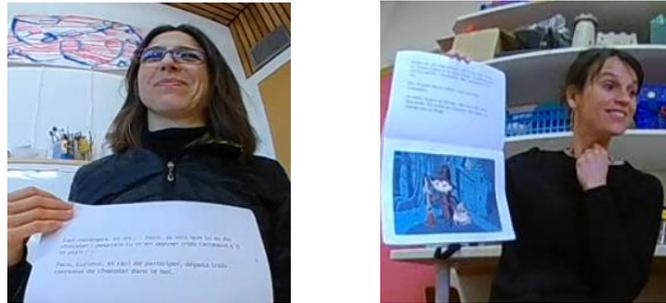


Figure 36 : Soutien non verbal en substitution de la parole

La régulation et la distribution de la parole des enfants peut également se passer du verbal. Par exemple, une intervention de régulation comme "j'entends pas. E4 s'il te plait on laisse E1 parler" (cf. tour de parole 67 du Tableau 24 ci-dessus, et ses équivalents), peut être remplacée par les gestes iconiques tels que le doigt sur la bouche, ou encore la marotte utilisée comme objet médiateur à la manière d'un bâton de parole (Romain & Roubaud, 2013) (Figure 37).

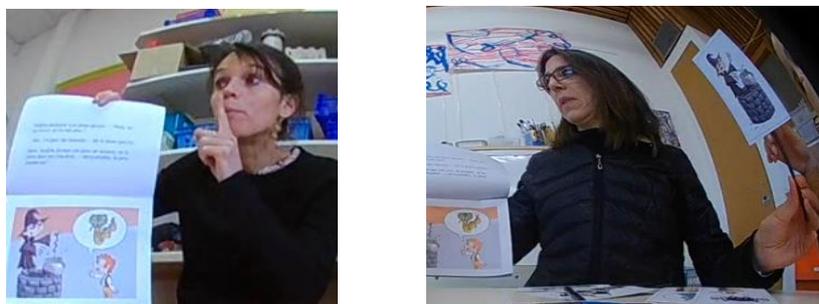


Figure 37 : Régulation non verbale de la parole

Les incitations et enrôlements dans la tâche passent souvent par le pointage, qui peut se substituer aux interventions de relance habituelles du type "et là il se passe quoi ?" et ses variantes (Figure 38).

²²⁸ Une typologie et une grille d'analyse sont en cours d'élaboration. Nous ne les décrivons pas ici car cette recherche menée par C. Perego n'est pas encore publiée.

²²⁹ Nous remercions chaleureusement ces enseignantes qui ont accepté que ces photos apparaissent sans être floutées.



Figure 38 : Relances non verbales par le pointage des images

Enfin, le recours au mime, des actions et des émotions, comme dans les exemples de la Figure 39, constitue une ressource précieuse pour combiner aide à la compréhension du texte et favorisation de la poursuite des prises de parole.



Mime des actions (manger, faire un sourire soudain et forcé)



Mime de l'action en substitution du texte "et le jette dans son chaudron"



Mime des émotions (frayeur, tristesse)

Figure 39 : Mime en substitution de la parole pour favoriser la narration

En effet, cette gestualité référentielle est particulièrement efficace, et économique, pour accompagner et soutenir le récit de l'enfant. L'enseignante qui mime le sourire forcé du personnage de la vache (album 3) fournit des éléments de compréhension qu'un long discours

aurait peiné à rendre accessible. Sur la dernière photo ci-dessus, l'enseignante combine le mime de l'émotion et le recours à la marotte du personnage exprimant la tristesse, ce type de modalités gestuelles mixtes étant fréquemment observées. D'autres exemples pourraient faire l'objet de ces ateliers l'élicitation entre professionnels à partir des vidéos, les ressources mobilisées par les enseignants étant nombreuses et variées : hyper-articulations silencieuses, jeux de regard, hochements de tête, touchers, etc.

Bien sûr, cet étayage mimo-gestuel ne peut remplacer intégralement l'étayage verbal de l'enseignant : reprises et reformulations participent activement du développement langagier (Canut, Espinosa, et al., 2013 ; Canut et al., 2018 ; Canut & Vertalier, 2014 ; Pontonx et al., 2014). Cet étayage non verbal peut en revanche "augmenter"²³⁰ l'étayage verbal (Masson & Canut, 2019) et, d'autant plus dans le cadre de la classe où la problématique de l'espace de parole dévolu à chaque élève est un nœud de la pratique professionnelle, il constitue une ouverture indispensable pour favoriser une quantité suffisante de prises de parole, dans la mesure où ne pas avoir d'espace de parole reste plus dommageable que ne pas avoir de retour sur sa parole. L'articulation des différentes modalités d'interaction représente une alternative sérieuse au tout verbal pour une meilleure circulation de la parole dans la classe, tant en atelier qu'en grand groupe. Même si la dimension "modélisante" de la parole de l'enseignant s'avère un leitmotiv institutionnel, réduire les enfants au silence faute d'espace de parole suffisant est contre-productif.

Ce type de prise de conscience, et de prise de distance avec la parole institutionnelle, nécessite que chercheurs et enseignants puissent identifier ensemble les intersections entre leurs champs d'expertise respectifs, dans une perspective compréhensive plus que prescriptive (Jaskula & Miguel Addisu, 2023).

iv. La recherche d'une symétrie recherche-terrain

La symétrie des relations entre le monde de la recherche et celui des professionnels de l'éducation ne va pas de soi, et peut-être encore plus que d'autres professionnels de l'enfance, les enseignants se montrent très sensibles sur les questions d'imposition d'une parole institutionnelle ou scientifique déconnectée des réalités du terrain. La posture des chercheurs formateurs doit s'adapter à cette nécessité de reconnaître que l'expérience, et l'expertise qui en découle, se situe du côté des professionnels. Le travail collaboratif à mener avec eux est un

²³⁰ Ce terme évoque la "communication alternée et augmentée" (CAA) qui correspond à des dispositifs bien spécifiques à destination de sujets souffrant de troubles sévères de l'apprentissage (Masson & Canut, 2019). Il ne s'agit pas de cela ici.

accompagnement dans la réflexion fondé sur les acquis de la recherche, et en aucun cas une parole magistrale :

"Il faut notamment tenter de sortir de la dichotomie sachant·e-apprenant·e, souvent critiquée par les professionnel·les pour leur éloignement avec les conditions réelles du terrain (Patras Mériaux & Desrumaux, 2018). Notre approche, même si elle ne supprime pas totalement cette frontière invisible, est avant tout de ne pas édicter de règles sur comment il convient de conduire les apprentissages langagiers. C'est pourquoi, lors des retours sur pratiques, les analyses portent sur des données attestées et des supports (enregistrements, transcriptions) objectifs et contextualisés" (Masson & Bertin, 2021, p. 42).

Il s'agit de travailler en collaboration avec les enseignants, dans une logique de réciprocité (Kervyn, 2024), sur un double regard : celui qu'ils posent sur leurs propres pratiques, et celui qu'ils posent sur les productions de leurs élèves (Canut et al., 2023 ; Canut, Husianycia, Jourdain, et al., 2021 ; Canut, Husianycia, & Masson, 2021 ; Canut & Masson, 2021 ; Desgagné & Bednarz, 2005 ; Goigoux, 2017 ; Kervyn, 2020 ; Perrenoud, 2010). On vise ainsi le développement d'une "posture pluristyle", en écho à la "posture plurilingue" encouragée par V. Miguel Addisu :

"une posture plurilingue est le fait d'attribuer une valeur de prestige à la multiplicité des répertoires verbaux utilisés, alors même que l'on peut ne pas savoir en jouer soi-même" (Miguel Addisu, 2012b, p. 9).

Cette posture permet de transformer le regard de l'enseignant mais aussi celui des élèves, en faisant en sorte que le premier ne se focalise pas exclusivement sur les erreurs et difficultés des seconds, et qu'il appréhende les stratégies des élèves en contexte, et leurs démarches d'apprentissage de manière souple et ouverte, en lien avec une tâche scolaire donnée, ici la production de langage, chaque tâche scolaire induisant une posture spécifique.

Transformer le regard des enseignants nécessite de passer par l'observation de leurs pratiques, les auto-confrontations réflexives, et de les outiller sur les procédures et manières de faire les plus efficaces pour accompagner l'enfant dans ses prises de parole, sans se borner à transmettre des connaissances et des principes de "bon fonctionnement". D'autant que de nombreux gestes professionnels pertinents sont déjà actualisés dans leurs interactions avec les enfants et qu'ils constituent indéniablement un point d'appui dans ce processus de conscientisation (Canut & Masson, 2021; Masson & Bertin, 2021). Le formateur doit en effet prendre appui sur ce qui se fait déjà, et mettre en mouvement sans mettre en crise (Perrenoud, 2010).

L'efficacité des formations auprès des professionnels nécessite de privilégier des démarches impliquant un réel suivi et une forme de continuité, ainsi que la prise en compte effective des

connaissances initiales et des attentes des participants, ce qui n'est pas toujours simple dans le cadre contraint par l'Education Nationale. Cette dimension longitudinale, collaborative, itérative et ascendante reste à améliorer dans les années qui viennent auprès des acteurs concernés et de leur hiérarchie, via des conventions de partenariat entre Universités et Inspections afin de développer des recherches-actions-formations entre le monde de la recherche et les terrains scolaires.

La formation permet d'accompagner et de prolonger la prise en main d'une ressource, en permettant aux enseignants de s'approprier l'outil sans s'y enfermer, et de conserver, voire de développer, leur créativité (Gagnon, 2024). S'approprier une ressource passe à la fois par ce que P. Rabardel (1995) appelle "l'instrumentation" et "l'instrumentalisation", à savoir la modifications des gestes professionnels des enseignants sous l'influence de l'outil mais aussi la modification de l'outil par l'enseignant lorsqu'il l'utilise. Comme le notent B. Kervyn et R. Goigoux (2021), l'analyse de ces distortions est particulièrement éclairante et permet de faire évoluer l'outil vers davantage d'acceptabilité par le terrain.

Dans l'exemple de Parm, si la méthode fournit un dispositif prêt à l'emploi, elle vise néanmoins l'autonomisation des professionnels qui, prenant de nouvelles habitudes d'analyse des albums, seront peut-être ensuite plus attentifs, ou attentifs différemment, aux caractéristiques linguistiques des supports qu'ils choisiront dans d'autres contextes pour leurs ateliers langage. De la même manière, certains gestes professionnels incontournables de la méthode peuvent se prolonger au-delà de l'outil, tels que le fait de laisser de l'espace pour que se déploie la parole des enfants, ou de sécuriser les prises de parole par un étayage peu normatif qui autorise et intègre l'émergence de la variation. Les recherches de type collaboratif, parce qu'elles se fondent sur des allers-retours réguliers avec le terrain et sur une circulation des savoirs, permettent de mettre en évidence les points stables au coeur d'une démarche mais aussi les zones de souplesse et de flexibilité qui offrent des possibilités d'ajustements aux différents environnements (Gagnon, 2024; Kervyn, 2024).

Notons en outre que les possibilités d'auto-enregistrement vidéo offertes par les technologies actuelles, que nous avons utilisées dans le projet Parm, permettent de limiter le caractère intrusif des captations et ainsi limiter les réticences des enseignants. Des caméras 360° ont en effet été fournies aux enseignants qui les utilisaient ensuite en autonomie. Certains ont même pris l'initiative d'enregistrer des ateliers avec leur téléphone pour ensuite avoir le temps de revenir plus sereinement sur les productions des enfants et le déroulement des ateliers. Ce type de démarche est selon nous à encourager, pour que l'analyse de pratiques intègre le quotidien des enseignants, en dehors de toute prérogative institutionnelle souvent mal perçue et mal vécue.

6. Eléments de synthèse

L'empan stylistique que l'enfant sera capable de développer dépend largement des expériences socio-pragmatiques qu'il va pouvoir rencontrer au fil de ses interactions quotidiennes depuis la petite enfance et des occasions qui lui seront offertes - et qu'il saura ou non saisir - d'interagir avec des adultes, et des pairs d'âge, dans des contextes riches et variés. L'école, dès trois ans, constitue l'un des terrains privilégiés de cet ensemble de potentialités, en associant des expériences d'interactions diversifiées avec des adultes et des enfants, et des expériences d'interactions plus cadrées, dans le cadre des apprentissages en classe et notamment des séances de langage.

Pour les enfants qui commencent à peine à produire du langage (ou du français), les corrections explicites et directes, comme les discours normatifs, s'avèrent contreproductifs. Ces enfants ont avant tout besoin de se sentir autorisés à parler, et à pratiquer la langue en interaction avec des interlocuteurs les considérant comme des partenaires conversationnels à part entière. Les recommandations en termes d'étayage insistent sur la nécessité de privilégier la communication, les rectifications indirectes, et les reformulations, le tout dans un cadre favorisant la sécurité linguistique. Laisser la place à la parole de l'enfant pour qu'il puisse investir l'espace conversationnel, ainsi qu'aux échanges entre enfants est aussi une prise de conscience à encourager chez les professionnels.

L'enfant a une propension naturelle à manipuler les styles, par les jeux de rôles, ou des imitations, parodiques ou non, de manières de parler de locuteurs familiers comme leurs parents ou enseignants. La narration, qui s'actualise dans différents styles, du plus ordinaire au plus littéraire, fait écho à la tendance spontanée des enfants à endosser des rôles symboliques, à se raconter des histoires et à mobiliser des ressources langagières variées pour le faire.

La variation stylistique est en partie contrainte par des caractéristiques inhérentes à la situation et aux locuteurs, mais elle n'est pas pour autant un pur corrélat de la situation, plutôt une construction contextuelle multifactorielle, intégrant des dynamiques de convergence/divergence, dans la limite des stocks de variantes disponibles, autrement dit de l'amplitude des répertoires, et des potentialités d'associations socio-indexicales, des locuteurs en présence. Ceux-ci ne partagent pas nécessairement les mêmes référentiels normatifs ni les mêmes paysages socio-sémiotiques, ce qui génère des malentendus, des conflits de normes, et des attitudes potentiellement négatives sur les manières de parler des uns et des autres, et donc sur les individus eux-mêmes, par synecdoque.

Le rôle des enseignants devrait être de proposer un terrain favorable aux apprentissages langagiers et communicationnels, et des situations favorisantes pour la prise de parole des

enfants. L'hétérogénéité constitutive des classes et les effectifs trop chargés, tout particulièrement en maternelle, complexifient grandement cette mission, et la priorité est rarement donnée à l'élargissement des répertoires, d'autant que la priorité institutionnelle supposée leur servir de cadre privilégie la correction linguistique. L'ouverture vers des styles variés et vers le français standard se fait malgré tout, notamment par la médiation des albums de la littérature de jeunesse. L'enseignant en tant que capitaine dans sa classe, navigue souvent à vue, en l'absence de matériel pour le guider et de vision claire du chemin à parcourir. Dans cette optique, nous avons tenté de concevoir des outils de guidage avec les principaux intéressés et de réfléchir aux meilleurs moyens de se les approprier. La route est encore longue et il est essentiel de poursuivre ces collaborations pour enrichir les ressources et les approches et les rendre efficaces sur les terrains.

La sociolinguistique offre un cadre théorique et des directions de mise en œuvre pour la didactique de l'oral, à plus forte raison sur les problématiques de variation et de style. Elle propose des pistes de grande envergure en 3D, que la transposition didactique peine ensuite à ne pas aplatir jusqu'à les dénaturer. Alors que le projet s'élabore sous la forme d'une voiture volante, on s'estime déjà heureux de proposer en classe une miniature Majorette à friction, et le risque existe toujours qu'elle ne fonce droit dans le mur en cas de mauvaise manipulation. Ce risque inévitable de réduction de la voilure entre principes et mise en œuvre est malgré tout une condition *sine qua non* de l'évolution des pratiques. Le dispositif parfait qui ne trahira aucun principe n'existe pas, car par essence il se confronte à la réalité de chaque classe, de chaque enseignant, et de chaque élève et groupe d'élèves.

Aussi ce volume de synthèse a-t-il cherché à se frayer un chemin parmi ces embûches pour tenter d'articuler des connaissances sociolinguistiques et acquisitionnistes, et des pistes pour l'enseignement/apprentissage du français, en privilégiant à la fois la rigueur (du choix des objectifs, des progressions), la souplesse (des modalités d'étayage) et l'ouverture (à la variation). Bien sûr le but n'est pas encore atteint et la recherche du bon cap se poursuit.

7. Discussion et perspectives

a. Le comment et le pourquoi

"Tout fait de langue est en même temps fait dialectal, fait de niveau et fait de style"
(Coseriu, 1998, p. 14).

Que reste-t-il à explorer sur le style ? D'après F. Gadet, si le "comment" fait l'objet de beaucoup d'attention chez les (socio)linguistes, le "pourquoi" de la variation, en prenant ainsi en compte sa portée sociale, serait à investiguer plus largement (Gadet, 2017d, 2020, 2023). Le choix de la perspective stylistique est une manière de répondre à ce "pourquoi", en cela qu'elle oriente le regard vers l'individu et l'interaction située, plus que sur ce qui le qualifierait socialement ou géographiquement. Le "comment" est bien souvent commun : entre tous ces champs variationnels, les traits impliqués sont les mêmes, tel ou tel mot d'argot ou telle ou telle construction populaire pouvant passer "de l'office au salon" (Bauche, 1946 ; cité par Gadet, 1996), et revêtir à tout moment une valeur stylistique plutôt que sociale, en synchronie comme en diachronie, de même qu'un trait quelque peu vieilli, ou bourgeois, peut endimancher un discours, et ce dans le répertoire de tout un chacun :

"Les réallocations de variantes d'un ordre à un autre sont des constantes, les investissements de faits de variation ne connaissant pas de frontières étanches. Les faits linguistiques ne sont ainsi pas dévolus à un ordre et les variétés sont des abstractions dérivées, sans qu'il y ait association fixée entre un fait variable (ou un ensemble de faits variables) et une variété donnée. Le matériau variationnel est donc disponible pour être investi dans différentes significations sociales" (Gadet, 2020, p. 20).

Chercher à attribuer une variation à un ordre est ainsi en grande partie tautologique, d'autant plus si on abstrait les phénomènes de leurs contextes de production. Ce n'est qu'en explorant la variation en situation, avec des données situées (Gadet & Guerin, 2022), que l'on parviendra à (c)ouvrir le champ des indexicalités et des significations sociales associées au style.

Le style n'est donc qu'une manière de regarder la variation, en présupposant le "pourquoi" presque autant qu'en l'analysant. Il est dans l'œil du chercheur autant que dans la bouche du locuteur, puisque le premier prend le parti de l'investigation par le biais du second et du contexte, sans que cette focale ne présage pour autant de la part des forces qui dépassent l'individu et de celles qu'il met en mouvement. Appréhender la variation par le style ne signifie pas a priori que l'individu est souverain dans ses choix, mais plutôt que cette part de liberté est un champ à investir, en parallèle de ce qui inévitablement est contraint et parfois invisible dans l'interaction, comme partie immergée de l'iceberg, englobant un héritage et toute une vie

d'expériences interactionnelles.

La prise en compte des interactions implique l'articulation entre sociolinguistique et pragmatique pour l'interprétation des variations, et le style n'existe pas sans la dimension fonctionnelle, ce qui est d'autant plus évident, nous semble-t-il, en considérant la perspective développementale. Certaines variables, qualifiées d'"hyperstyles" (Armstrong, 2002a, 2013) dans la littérature, s'avèrent être aussi "hyperpragmatiques", comme c'est le cas de ce totem qu'est le *ne* de négation, image utilisée par H. Tyne (2021) pour illustrer l'engouement presque excessif pour cette variable, la "petite robe noire" indémodable de l'étude de la variation, mode à laquelle nous avons nous-mêmes cédé. D'autres variables, à la fois "hyperstyles" et "hyperpragmatiques", véhiculant un fort potentiel communicatif pour exprimer à la fois la convergence/divergence, la proximité/distance, et l'intensité du message, seraient sans doute à envisager, pour renouveler les perspectives au-delà des fétiches.

b. Renouveler les objets et les méthodes

i. "Nouvelles" variables

Plusieurs variables pourraient être de bonnes candidates pour explorer le style, au vu des observations tirées des corpus que nous avons analysés. Les mots grammaticaux, notamment, sont intéressants tant pour la sociolinguistique que pour l'acquisition, et sont même un prédicteur plus pertinent de l'augmentation des progrès langagiers que le lexique (Le Normand et al., 2013). Les prépositions possessives nous intéressent, par exemple, dans la mesure où elles font l'objet de variations tant chez l'adulte que chez l'enfant et, habituellement considérées comme prototypiques de l'ordre diastatique, il est fort probable que leur transfert au salon soit également en cours. C'est en tout cas ce que constate S. Poplack qui indique même qu'il s'agit de la variable qui démontre le plus de variation stylistique parmi toutes celles qu'elle a étudiées auprès d'adolescents, y compris en comparaison de la négation, et que sa valeur socio-indexicale est perçue par les locuteurs :

"Non seulement cette variante progresse-t-elle rapidement au fil des siècles, mais elle est favorisée dans exactement les mêmes contextes qui le favorisaient jadis. Les contextes dont il s'agit ne sont aucunement reconnus par les ouvrages prescriptifs, lesquels défendent tout simplement l'usage de *à* devant un possesseur nominal. Par contre, malgré l'absence apparente de conditionnement social dans la communauté, les élèves sont de toute évidence sensibles aux mérites d'employer *de* dans des registres formels. Parmi toutes les variables que nous avons étudiées, celle-ci démontre le plus de variation diaphasique" (Poplack, 2015, p. 312).

Dans la même optique, le "à" préposition pourrait également être étudié, en tant que variante de "dans", comme dans l'exemple suivant tiré de Parm :

"elle habite elle habitait seule à sa maison" (GS, 5;3).

Depuis notre corpus de thèse et jusque dans nos recherches récentes, la neutralisation du genre du pronom sujet est un autre phénomène fréquemment observé, dont nous n'avons jamais systématisé ou quantifié l'analyse, ce qui pourrait s'avérer productif :

- Laura : les maîtresses i- i:: i(ls) parlent pas comme nous i(ls)::

Abir : i(ls) font un peu leur malin (Buson, 2009, p. 285)

- au fait [la sorcière] il a il a pas d'amis il est tout seul dans sa maison il est triste (GS, 5;2)

- sorgina il est tout seul" (GS, 5;1)

Comme le constatent F. Gadet et E. Guerin, ce phénomène est loin d'être exceptionnel :

"Le poids de ces cas n'est pas anecdotique, puisqu'on a relevé 127 'absences de marquage' (en genre ou en nombre) dans les 75 enquêtes dépouillées, impliquant des locuteurs différents et des situations différentes" (Gadet & Guerin, 2022, p. 166).

De plus, comme l'atteste l'exemple suivant tiré d'un corpus de E. Canut et al., ce phénomène peut être mis en perspective avec celui de l'efficacité de l'étayage de l'adulte. Si les reformulations de l'adulte s'avèrent trop normatives, elles deviennent inopérantes pour l'acquisition de la forme standard, comme dans l'extrait ci-dessous où la reprise sans dislocation de l'adulte empêche l'enfant d'obtenir un feedback sur le genre du pronom sujet :

Sh8 - i(l) dit à maman que, euh ma / mes piles i(ls) sont i(ls) marchent pas du tout.

A8 - oui, il dit que les piles ne marchent pas.

Sh9 - i(l) dit à maman que les piles i(ls) (=elles) marchent pas.

Sh10 - e(lle) dit que voilà ! J(e) vais/ je vais appuyer trop fort.

(Canut, Bertin, et al., 2013)

Cette variable, en contextes d'apprentissages langagiers scolaires, nous semblerait donc un excellent item à exploiter, notamment pour illustrer que le mieux (parler) est l'ennemi du bien (parler).

Dans cette liste de variables potentielles pour des explorations à venir, les complétives avec ou sans "que", dont nous avons déjà listé des exemples avec les introductions de jeux de rôles en "on disait (que/Ø)", serait aussi dignes d'intérêt, sur des plans aussi complémentaires que ceux de l'acquisition et du changement linguistique, de l'entrée dans l'écrit, et de l'utilité de faire entrer l'observation de ces phénomènes dans les enseignements en français.

Enfin, et puisque nous nous intéressons aux interrogatives, les interrogatives indirectes seraient une facette du questionnement à envisager avec attention, en cela qu'elles sont aussi très

propices à la variation, et très sujettes à de multiples jugements normatifs, tant à l'oral qu'à l'écrit ([16] Buson & Rinck, 2020 ; Branca-Rosoff & Lefevre, 2016 ; Lefevre & Rossi-Gensane, 2017).

Sur les questions, mais dans une perspective davantage développementale, affiner l'éventail des variantes permettrait d'explorer des pans de l'acquisition qui nous ont échappés du fait de l'attention que nous avons prioritairement portée sur les formes les plus fréquentes. Ainsi, mettre en place des situations de langage permettant d'amorcer et d'observer en nombre et de manière systématique, à différents âges, des structures plus rares dans les interactions ordinaires, comme les inversions complexes (du type GN-V-CL), mais aussi des formes moins emblématiques mais tout aussi intéressantes à envisager comme les interrogatives renforcées (du type *comment est-ce que*), ouvrirait de nouvelles voies d'exploration. En effet, si les aspects les plus tranchés des patrons du langage adulte sont acquis précocement, qu'en est-il des formes moins fréquentes : quand et comment entrent-elles dans les répertoires enfantins ? Et sont-elles principalement le fait de l'input scolaire et/ou de l'entrée dans la lecture/écriture ?

ii. "Nouvelles" populations

Cette question de l'entrée dans l'écrit scolaire est un nœud de réflexion que nous souhaiterions davantage démêler, et que nous avons, sans le préméditer, un peu trop occulté. La période charnière de l'entrée en CP est probablement celle qu'il s'agirait d'investir en priorité dorénavant, au vu du décalage notable observé entre les compétences en maternelle et celles du milieu de l'école élémentaire qui a été notre focale pendant la thèse. Notre parcours n'est pas original dans le peu d'attention portée aux 5-8 ans, Bermudes des recherches sur l'enfance, trop jeunes pour la sociolinguistique et trop vieux pour l'acquisition. Les encouragements à prendre en considération ces enfants "entre deux âges" sont étonnamment rares et ne semblent pas aller de soi, s'intéresser au développement après trois ans semblant déjà relever de l'acquisition tardive :

"In any case, the field has come to understand that language development continues past the age of three, and it has become clear that studies focused on variation acquisition need to also include children at later stages of development. [...] Studies on variation acquisition that span beyond the earliest ages (e.g., 2-3 years of age) to also include older children (e.g., early school age/adolescents) are crucial" (Shin & Miller, 2024, p. 92-93).

S'ils constituent une population digne d'intérêt, c'est souvent uniquement en tant qu'apprentis lecteurs et scripteurs, donc plutôt pour les chercheurs travaillant sur l'écrit. Sur les questions de style, pourtant, cette tranche d'âge permettrait de relier les points entre des protostylisations et

des stylisations parodiques raffinées, et entre les marques encore floues d'une conscience épipragmatique et la mise en discours de vastes paysages socio-indexicaux. De plus, le potentiel de l'analyse croisée de l'oral et de l'écrit est énorme, avec la possibilité d'observer les variations selon ces deux chenaux, à une période où ils sont encore tout particulièrement poreux, comme nous l'avons évoqué à propos du corpus Scoledit (Wolfarth et al., 2017) (voir page 105). Un grand corpus bimodal recueilli en CP serait d'une grande richesse pour la compréhension du développement de l'amplitude stylistique et de la construction de l'indexicalité sociale, en synergie avec un le nouvel horizon dessiné par l'écrit scolaire et sa panoplie de références normatives en partie inédites pour les élèves.

Notons que la sociolinguistique développementale ne peut se fonder que sur une connaissance approfondie des usages adultes, comme cibles langagières d'une part, pour avoir une vision claire des patrons de variation avancés, et comme input d'autre part, en lien avec le DAE. L'étude des pratiques langagières adultes dans toute leur diversité, via des locuteurs, des lieux, et des contextes variés, doit donc se faire en parallèle de l'exploration des usages enfantins. Sur certaines variables, les connaissances sociolinguistiques sont déjà solides, sur d'autres, elles méritent d'être consolidées par l'observation et l'analyse d'usages réels. Les grands corpus de français oral contemporains, constitués ou en cours de constitution, tels que ESLO²³¹, CIEL_F²³², MPF²³³, ou OPLA²³⁴ sont une source d'information à exploiter.

Au-delà de la problématique de l'âge, celle de l'origine sociale est également à considérer. Les répertoires stylistiques de locuteurs socialement minorés ne sont pas encore très bien connus, ou alors sous l'angle de leurs formes vernaculaires, mais pas nécessairement de l'amplitude des ressources mobilisées ou mobilisables dans différentes situations. Si le postulat de pluristylisme comme propre de l'humain est un point de départ, il ne constitue pas un point d'arrivée satisfaisant. Comme le constate M. Candea :

"Selon moi, pour l'étude des variations stylistiques des locuteurs socialement minorés, les sociolinguistes sont plutôt en avance sur les opinions profanes ; mais cette avance est assez récente (Gadet, 2000a) et encore bien trop timide [...] il serait nécessaire d'élargir et de multiplier les études portant véritablement sur la variation stylistique des locuteurs peu valorisés socialement, et veiller à poser le même type de questions sur les marqueurs sociolinguistiques valorisants et stigmatisants" (Candea, 2017, p. 143).

Ce profil de locuteurs a été central dans nos recherches antérieures (Buson, 2009), avec des

²³¹ ESLO (Enquêtes SocioLinguistiques à Orléans) : <https://hdl.handle.net/11403/eslo> (Eshkol-Taravella et al., 2012).

²³² CIEL_F (Corpus International Écologique de la Langue Française) : <http://www.ciel-f.org/>

²³³ MPF (*Multicultural Paris French*) : <https://hdl.handle.net/11403/mpf/v4.1> (Gadet, 2017b).

²³⁴ Projet OPLA (Observatoire des Pratiques Langagières Actuelles) en cours porté par E. Guerin : <http://www.univ-paris3.fr/observatoire-des-pratiques-langagieres-actuelles-opla-764215.kjsp?RH=1505727285324>.

enregistrements écologiques de filles d'une dizaine d'années toutes issues de milieux populaires, mais cette dimension mériterait d'être davantage explorée, à différents âges, et avec différents protocoles de recueil.

iii. "Nouvelles" méthodes

La méthode du jeu de rôles, et ses actualisations récentes particulièrement inspirantes (Schuring et al., 2024), nous paraît l'une des plus productives pour appréhender le style, à tous les âges. Elle offre la possibilité de moduler le degré de contrôle appliqué aux situations, les jeux de rôles pouvant s'actualiser sous différentes formes, de la plus spontanée à la plus contrôlée.

on disait que c'était du café. est ce que peux me mettre du café? et moi un petit peu de ketchup. on est tous les deux les cuisiniers.

mais faut pas lui enlever son bonnet sinon il va avoir froid à la tête. petite coquine va. tu xxx dire à à bébé que que je suis malade et que j'ai besoin de dormir et qu'il faut pas qu'il me réveille?

moi je m'appelle princesse d'or paillette.

on est des dinosaures. et moi je suis un boucher. moi aussi j'ai des griffes couteaux.

ma fille elle est malade elle arrête pas de tousser et hier elle a vomi par terre. xxx médecin il faut qu'il respire bien. respire bien. elle a vomi beaucoup? vomis. fais voir si tu arrives à vomir là?

on est les poules rouses. j'ai pas envie d'être le renard.

mais mais par contre arrêtez de faire des bêtises parce que elle est en train de dormir.

je te mange et tu es plus une crevette. et c'est moi la crevette. si on jouait au crabe? moi moi moi je peux me mettre en pinces en feu.

ma chérie tu viens on va au marché. on a pas assez de courses. tu m'énerves ma fille.

ça par contre ça c'est un gros chagrin. on disait que ça c'était ta tétine.

ooo réveille-toi y a des crocodiles qui me mangent. nan on est pas dans le bateau. fais très attention aux requins. et y a. j'ai vu qu' y avait un requin. un requin marteau. viens on va. on va aller voir le requin marteau.

non. avant de te transformer en chat tu étais une fille. tu m'aides à faire le gâteau? d'accord? et quand je mettais le gâteau à cuire tu étais un chat.

on disait que c'était toi le fantôme. ooo tu tu fais le fantôme là? tu nous cours après.

quand tu me faisais des guillis donc tu m'as emmené au médecin d'accord? mais on disait que tu avais pas de travail.

Les analyses des corpus recensés dans ce document permettent d'envisager une approche émiq, avec toute une liste de rôles symboliques endossés spontanément par les locuteurs enregistrés²³⁵, voire plus simplement de postures adoptées au fil des interactions quotidiennes mais induisant un registre particulier, comme le DAE où l'enfant joue à mater ou protéger un camarade, le DAÉ où l'enfant joue l'enseignant, ou le style "narration" où l'enfant s'évertue à "parler comme un livre" ou comme la voix off d'un film. Ces rôles sociaux et symboliques, et ces postures langagières, qui émergent des corpus notamment derrière les "on disait" captés

²³⁵ En maternelle dans DyLNet : le cuisinier, le docteur/le malade, les rois/reines/princes/princesses, de contes ou inventés, les sorcières, les chevaliers, les rôles familiaux (grande ou petite sœur, grand ou petit frère, maman, papa, bébé), les animaux, les transformations, les aventures (tigres, dinosaures, requins, crocodiles, poules et renards, crevettes et crabes), les fantômes, etc. Cf extraits de transcriptions ci-dessus.

à la volée, peuvent inspirer des mises en situations suggérées et contrôlées, sans qu'elles ne soient déconnectées de la réalité des protagonistes.

Si l'analyse de jeux de rôles contrôlés peut s'ancrer dans des protocoles relativement aisés à mettre en œuvre, l'étude de jeux de rôles spontanés est plus complexe. Elle est néanmoins indispensable, offrant l'accès à des données plus écologiques. Les analyses menées à partir du corpus DyLNet montrent les limites posées par ces recueils non supervisés avec du matériel embarqué qui ne permet pas d'envisager un accès à l'interaction dans son ensemble. Ces corpus de parole individuelle isolent en effet le locuteur de son environnement immédiat et empêchent de s'appuyer sur un enregistrement captant l'ensemble des interactions entre les protagonistes du jeu, en conservant les informations sur leurs identités respectives. Techniquement, il est compliqué d'obtenir de la parole authentique et située donnant accès à toutes les productions des locuteurs, sans risque de confusion dans leur attribution. Seule la vidéo offrirait ces possibilités d'identification *a posteriori*, mais elle est beaucoup plus intrusive, entre autres difficultés.

Ces limites rejoignent celles auxquelles nous avons été confrontée dans notre recueil de corpus de thèse, à l'exception près que notre approche ayant été davantage ethnographique, notre présence dans l'école et notre connaissance des huit enquêtées pouvait faciliter la reconstitution des interactions à partir des voix. Mais étudier huit enfants enferme les recherches dans leur caractère indéfiniment exploratoire. Dans le cadre d'une approche quantitative et avec un recueil de données massives, ces reconstructions "artisanales" *a posteriori* des caractéristiques des interactions sont impossibles. Il serait peut-être envisageable de croiser les différents enregistrements individuels pour reconstituer les interactions collectives, mais cette entreprise nécessite un post-traitement coûteux (croiser les données des capteurs de proximité et des capteurs de parole, notamment, pour retrouver qui parlait à (coté de) qui à tel moment), et ne serait pas fiable à 100% (un enfant peut être près d'un autre mais s'adresser à un enfant plus loin). Néanmoins, ces moments précieux sont rares, et seuls les recueils longs et denses permettent d'y accéder, faute de quoi ils échappent largement à l'observation. Ces questions restent donc en partie en suspens, et les méthodes restent à inventer²³⁶.

Un point important pour comprendre les phénomènes, en général et en particulier, reste cette complémentarité entre analyses macro- et micro-sociolinguistiques, et les allers-retours entre les deux échelles. Les trois vagues de P. Eckert pourraient être perçues comme une chronologie de progrès, une évolution de l'âge de pierre avec ses méthodes quantitatives un peu trop

²³⁶ On pourrait imaginer une sorte de boîte à jeux de rôles sur le modèle des boîtes à histoires, avec un jeu interactif sur tablette ou téléphone non connectés, permettant aux enfants de se filmer après avoir lancé un thème de jeu de rôles parmi une liste à choix.

déterministes, à l'âge d'or avec ses analyses qui rendent enfin compte de l'agentivité des locuteurs et de la richesse des interactions humaines. En réalité, ce sont les approches métissées qui offrent le meilleur potentiel de compréhension de cette complexité. La linguistique outillée permet aujourd'hui d'entrer dans le détail de grandes masses de données, et de regarder à la loupe des surfaces de plus en plus étendues. La technique n'oblige plus à choisir entre le plan large basse définition et la haute définition en plan serré. De plus, la transcription automatique, encore peu performante pour les voix d'enfants en situation de conversation ordinaire, constitue un horizon à court ou moyen terme qui viendra encore démultiplier les possibles. De ce point de vue, les approches quantitatives ont de beaux jours devant elles, avec des analyses à grande échelle de corpus écologiques, tant qu'on n'oublie pas que le diable, mais aussi le bonheur, est dans les détails.

Dans cette même logique de complémentarité des approches, la compréhension du *pourquoi* du style requiert plus que jamais des intersections entre recherches sur la production et recherches sur la perception (Shin & Miller, 2024 ; White et al., 2024). L'exploration plus approfondie de la question de l'indexicalité sociale (sociopragmatique ?), où l'on cherche à comprendre les processus d'attribution et de construction de significations et valeurs sociales et pragmatiques en fonction des choix et changements de style, ne peut faire l'impasse sur la dimension perceptive. Les métadiscours, là encore sollicités ou spontanés, permettent d'accéder à ces processus et aux valeurs conscientisées par les locuteurs. Un enfant qui indique que telle ou telle façon de parler fait *racaille*, *langage du quartier*, *vieux* ou *docteur*, que *ça dépend de l'humeur*, de *si on veut être gentil*, *ne pas blesser*, ou que *si on parle comme ça à la police*, *on sait ce qu'on va recevoir* ([1] Buson, 2009), donne à voir les associations qu'il construit entre une variante ou un ensemble de variantes et une signification sociale ou une fonction communicative.

Sauf exception avec référence spontanée explicite à une variante en particulier, le problème de ces élicitations réside dans l'impossibilité pour le chercheur de discerner la ou les variantes qui seraient le pivot des jugements. La valeur socio-indexicale de variantes spécifiques reste donc floutée dans l'effet de halo global, et rappeler que les processus sont à la fois *top-down* et *bottom-up* ne suffit pas à savoir quelle est la part de récupération d'éléments saillants et celle de récupération globale d'informations congruentes dans la construction des perceptions²³⁷. Ces processus d'indexicalité ne sont pas encore élucidés et de nouvelles méthodes sont à imaginer pour mieux comprendre comment la valeur d'une variante se construit au cours de la socialisation langagière, ou comment, à l'âge adulte, se construit l'indexicalité d'une nouvelle

²³⁷ Lors d'une variante de la tâche de répétition consacrée à la restauration sociolinguistique, nous avons cherché à tester l'effet d'un *priming*, pour amorcer cognitivement un style plutôt littéraire ou un style plutôt conversationnel ordinaire mais ce *priming* ne semblait pas modifier les productions des sujets.

variante. De même, des études montrent que les variantes sont constituées cognitivement en ensembles stylistiquement congruents ([8] Buson et al., 2018 ; Vaughn & Kendall, 2019), mais nous disposons de peu d'éléments pour comprendre comment se sont constitués ces ensembles.

Un prolongement à l'étude des processus d'indexicalité serait l'approfondissement de la dimension pragmatique. L'étude du style oriente traditionnellement l'attention sur des associations socio-indexicales en lien avec le profil de l'interlocuteur/de l'auditoire, ou l'attention portée au discours, plus rarement sur les fonctions communicatives en jeu, alors que nous avons pu constater la place essentielle de cette dimension dans les usages et représentations. Ainsi, on pourrait imaginer qu'une tâche d'attribution comme celle où des enfants devaient indiquer à qui, de l'adulte inconnu ou de l'enfant, ils attribuaient une manière de parler (voir page 76), pourrait être transposée non pas à un type d'interlocuteur mais à une intention de communication, comme rassurer ou convaincre.

c. Nouveaux publics, nouvelles ressources, et boucles de rétroaction

Il a beaucoup été question la section précédente de "valeur socio-indexicale". Si nous sommes convaincue de la valeur "sociale" du style et de son étude, sa valeur "IdExicale"²³⁸ est en revanche douteuse. Et c'est sans doute en cherchant à poursuivre l'intégration de cette question dans la formation des enseignants, et des professionnels de l'enfance en général, qu'elle pourra peut-être finir par connaître le même essor que la problématique de l'ouverture aux variations inter-langues. Afin de ne pas braquer les farouches militants toujours engagés dans la croisade pour l'unicité linguistique, il est parfois nécessaire d'avancer masqué, en tout cas de ne pas revendiquer haut et fort une éducation à la variation intralinguistique, à laquelle les programmes de l'Education Nationale seront toujours opposables, en attendant qu'ils évoluent un jour dans une direction mieux informée. Le chêne ne ploie pas, mais se contourne, et il est envisageable d'introduire la variation stylistique en restant dans les cadres des instructions officielles. Apprendre à argumenter, par exemple, fait partie des objectifs en français et la valeur pragmatique des variations leur donne une pleine légitimité dans ces apprentissages. Les discours politiques illustrent bien combien il est productif pour convaincre de convoquer des changements de registres, la présence et l'absence des *ne* de négation, pour ne citer que cet exemple récurrent dans notre réflexion. En cours de sociolinguistique de L1, nous évoquons en effet le "discours de Grenoble" de N. Sarkozy du 30/07/2010 qui est éclairant de ce point

²³⁸ IDEX, pour Initiative D'EXcellence.

de vue, avec la coprésence d'énoncés avec et sans *ne* qui participent à la rhétorique du discours. L'absence de *ne* rappelle l'évidence du bon sens souvent avec une dimension polyphonique, et leur présence vise la réaffirmation de l'autorité de l'Etat :

"elle n'a aucun espoir [...] il ne peut pas y avoir de naïveté [...] (il) y a pas les caméras d(e) gauche et les caméras d(e) droite"

Dans la même logique, développer les compétences narratives fait aussi partie des objectifs des programmes et, là encore, peuvent être incluses des réflexions et entraînement articulés autour des questions de variation et de style. Ce qui sera déterminant dans ces approches reposera fortement, comme dans Parm, sur les modalités d'étayage des enseignants et leur ouverture à la variation, ce qui, comme pour Parm, est plus simple à instiller à partir d'outils de travail concrets que de recommandations dans l'absolu. Pourquoi pas une saison 2 à Parm, un PRELE (Parler Raconter à l'école ELEmentaire), qui proposerait une séquence pour travailler la narration, à la fois à l'oral et à l'écrit, en récit et en dialogues, à partir d'albums à co-concevoir en petits groupes à partir de canevas narratifs, ciblant des structures et des fonctions, et dans une perspective ouverte intégrant la norme scolaire et des points de comparaison avec d'autres styles (Gadet & Guerin, 2008 ; Guerin, 2008), tous situés en fonction de leur pertinence pour raconter tel ou tel épisode de l'histoire. Ces approches par la didactique nous semblent productives aussi pour ensuite étudier du langage en situation sollicité mais authentique. Ce type d'activités de classe qui sont conçues en priorité pour les enfants et les enseignants, et pas pour des chercheurs, offrent néanmoins un terrain fertile pour l'observation de pratiques stylistiques variées. Le champ et les terrains de la didactique éclairent la sociolinguistique et l'acquisition tout autant que l'inverse.

La formation continue des enseignants étant ce qu'elle est, on ne peut pas attendre des enseignants qu'ils fassent eux-mêmes un pas vers la recherche, et c'est donc aux chercheurs de faire un pas vers les enseignants, dans le cadre de recherches-actions participatives²³⁹ (Desgagné & Bednarz, 2005) où chacun peut trouver son compte, grâce à des boucles de rétroaction. Ces réflexions pourraient aussi être étendues hors de l'école, avec l'ensemble des acteurs des secteurs de la petite enfance, de la protection de l'enfance, et des activités périscolaires. Quels que soient ces terrains, il sera essentiel de travailler en collaboration étroite avec les professionnels (Canut, Husianycia, & Masson, 2021 ; Canut & Masson, 2021 ; Desgagné &

²³⁹ Ce terme est choisi par S. Desgagné & N. Bednarz pour englober les recherches collaboratives, les recherches-actions et les recherches-actions-formations. Les recherches participatives ont en commun un effort de médiation entre recherche et pratique, impliquent différents acteurs associant milieu académique et professionnel, s'articulent autour d'un "dispositif médiateur" et produisent un questionnement sur la pratique pour contribuer à un nouvel éclairage sur les activités et gestes professionnels (Desgagné & Bednarz, 2005).

Bednarz, 2005 ; Kervyn, 2020 ; Masson & Bertin, 2021).

Cette collaboration n'émerge pas toujours d'une demande du terrain, notamment sur les terrains scolaires fortement cadrés par les circuits hiérarchiques. Le projet Parm, par exemple, a fait l'objet d'un appel à manifestation d'intérêt à destination des écoles maternelles, par les Inspecteurs de l'Education Nationale, avec un chaperonnage académique transitant par le pôle pilote Pégase. Le circuit de la demande va donc de la recherche vers le terrain, via les balises institutionnelles, et la question de recherche n'est que "plus ou moins co-décidée" (Bourassa & Boudjaoui, 2012, p. 5), voire plutôt moins que plus. Il est alors légitime de douter de la pertinence de ce sens de circulation, qui par ailleurs rend potentiellement plus longue l'adhésion des partenaires professionnels et plus fragile leur engagement dans l'aventure. A ce premier écueil s'ajoute celui d'une profession dont les besoins sont davantage des réponses clé en main aux urgences du quotidien qu'une approche réflexive sur le temps long. Une équipe de marins en sous-effectifs sur un bateau qui prend l'eau cherche des partenaires pour écopier plus que pour réfléchir à la direction du voyage ou à l'architecture du bateau. Les propositions des chercheurs doivent prendre en compte cette réalité, au risque de naviguer dans des univers parallèles qui ne se rencontrent jamais. Pour autant, la recherche joue aussi un rôle prospectif, de veille et d'initiative, et ne doit pas se contenter de répondre aux demandes issues du terrain. Le terrain doit aussi être interrogé, voire légèrement déstabilisé (Perrenoud, 2010), pour évoluer, mouvement qui ne peut s'initier qu'avec humilité et en reconnaissant l'expertise des professionnels. Il s'agit d'apprendre à se comprendre, à trouver des terrains d'intérêts communs, de nouer un réel "dialogue 'interculturel' entre les différents domaines professionnels" (Jaskula & Miguel Addisu, 2023, p. 74), et que chacun reconnaisse la légitimité de l'autre.

On peut regretter chez les enseignants certaines postures surnormatives, l'absence de conscience de sa propre manière de s'exprimer à l'oral, ou l'absence de connaissances linguistiques suffisantes pour objectiver des attendus linguistiques, mais ces points de grippage ne peuvent évoluer qu'avec les principaux concernés, et que s'ils en comprennent l'utilité dans leurs pratiques quotidiennes. Les points de perméabilité entre discours théoriques et mises en œuvre effectives peuvent advenir dans le cadre de communautés de pratiques organisées autour de projets collaboratifs convergeant vers l'amélioration des compétences langagières des élèves. Les discours profanes ou néophytes²⁴⁰ véhiculant les idéologies du standard et du monolinguisme encore bien ancrés dans les terrains scolaires, préscolaires et périscolaires,

²⁴⁰ Nous nous autorisons ces deux adjectifs, y compris pour désigner les enseignants, même si tous ne sont pas logés à la même enseigne, selon leur formation universitaire notamment. La formation initiale en master MEEF étant néanmoins minimale en ce qui concerne les questions sociolinguistiques, rares sont ceux qui sont familiarisés avec les notions de variation au-delà des discours circulants sur les registres de langue.

comme dans la parole politique et institutionnelle, ce qui leur donne un vernis de légitimité, doivent être confrontés à des discours scientifiques dans le cadre d'activités communes. Les représentations évoluent mieux par l'interaction que par le prêche, et par l'analyse conjointe de cas concrets ancrés dans la réalité des terrains professionnels. D'autant que les discours "experts" intègrent et véhiculent toujours une part de discours profane (Candea, 2014), et que ce sont peut-être par ces intrications que peut émerger l'intercompréhension :

"La circulation des discours experts-profanes devrait être abordée explicitement dans toute démarche scientifique portant sur la perception (explicite ou implicite) de quelque phénomène que ce soit. Il est illusoire de penser que les hypothèses élaborées par des scientifiques proviennent d'un pur cheminement déductif ou inductif sans lien avec les discours ambiants ou avec les représentations communément partagées, tout comme il est illusoire de penser que les discours ambiants seraient 'vierges' de toute influence des discours scientifiques. La construction et la diffusion du savoir sont des processus d'une extrême complexité" (Candea, 2017, p. 115-116).

De plus, dans l'attente (à durée indéterminée) d'une diffusion par le haut médiée par les discours institutionnels, si les discours sociolinguistiques et sociodidactiques ambitionnent d'infuser dans les pratiques d'enseignement du français, ils ne pourront générer une diffusion massive, par la base et par capillarité, que par des contacts "denses" avec le terrain. Ce travail de transposition ne peut pas être laissé à la seule charge des enseignants, et doit se réaliser avec eux (Goigoux, 2017). Les enseignants entrent ainsi en interaction avec les chercheurs de deux manières : comme co-concepteurs, puis comme utilisateurs (Kervyn & Goigoux, 2021), et font ainsi au fil de ce processus évoluer leurs représentations et leurs pratiques, ainsi que les ressources elles-mêmes. Dans cette perspective, s'engager dans la co-conception d'outils, de ressources et de démarches revêt le double avantage de faire évoluer les représentations des chercheurs comme celles des enseignants et de produire et transposer des savoirs et/en savoir-faire, pour les uns comme pour les autres. Faire entrer en synergie l'espace de la recherche et celui de l'intervention permet de partager des savoirs, d'influencer voire de reconfigurer des pratiques, et de produire de nouvelles connaissances scientifiques (Kervyn & Goigoux, 2021).

En allant à la rencontre des attentes réelles des acteurs de terrain, ces collaborations génèrent et alimentent une réelle "complémentarité[s] entre savoirs savants et savoirs pratiques" (Jaskula & Miguel Addisu, 2023, p. 81), complexe mais salutaire pour les recherches en éducation qui se veulent impliquées et pour celles en sociolinguistique qui aspirent à être situées.

Références

- [1] Buson, L. (2009). French preadolescents' perceptions of stylistic variation : A contrastive sociolinguistic study. In K. Beeching, N. Armstrong, & F. Gadet (Éds.), *Sociolinguistic Variation in Contemporary French* (p. 141-158). John Benjamins.
- [2] Buson, L., & Billiez, J. (2009). Quels parallèles entre les représentations du parler plurilingue et celles du parler pluristyle chez les enfants ? In M. Iliescu, H. Siller-Runggaldier, & P. Danler (Éds.), *Tome I-VII: Innsbruck, 3-8 septembre 2007* (p. 47-56). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110231922.4-47>
- [3] Billiez, J., & Buson, L. (2013). Perspectives diglossique et variationnelle – Complémentarité ou incompatibilité ? Quelques éclairages sociolinguistiques. *Journal of French Language Studies*, 23(1), 135-149. <https://doi.org/10.1017/S0959269512000397>
- [4] Buson, L. (2017). How do social networks influence children's stylistic practices ? Social mixing, macro/micro analysis and methodological questions. In G. de Vogelaer & M. Katerbow (Éds.), *Acquiring Sociolinguistic Variation* (p. 65-89). John Benjamins.
- [5] Buson, L., Moïse, C., & Trimaille, C. (2019). Espaces périurbains autour de Grenoble. Mise en discours, catégorisation, circulation de formes langagières. In F. Gadet (Éd.), *Les Métropoles francophones européennes en temps de globalisation* (p. 57-74). Classiques Garnier.
- [6] Buson, L., Moïse, C., & Trimaille, C. (2020). « C'est celui qui le dit qui l'est » : Interactions adolescentes et expression de soi. In C. Trimaille, C. Pereira, K. Ziamari, & M. Gasquet-Cyrus (Éds.), *Sociolinguistique des pratiques langagières de jeunes. Faire genre, faire style, faire groupe autour de la Méditerranée* (p. 159-181). UGA éditions.
- [7] Buson, L., & Billiez, J. (2013). Representations of stylistic variation in 9- to 11-year-olds : Cognitive processes and salience. *Linguistics*, 51(2), 325-354. <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0013>
- [8] Buson, L., Nardy, A., Muller, D., & Chevrot, J.-P. (2018). The sociolinguistic repetition task : A new paradigm for exploring the cognitive coherence of language varieties. *Topics in cognitive science*, 10(4), 803-817. <https://doi.org/10.1111/tops.12380>
- [9] Buson, L., Nardy, A., Chevrot, J.-P., Dugua, C., Abouzaid, M., & Charles, E. (2022). Style et perception : Mise en évidence de schémas cognitifs de catégorisation chez l'adulte et l'enfant. *Actes du 8ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213812008>
- [10] Buson, L. (2010). La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : Des pistes pour la formation des enseignants. *Actes du 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010117>
- [11] Buson, L., & Nardy, A. (2012). Repenser l'enseignement/apprentissage des registres de langue en français : Quelles articulations entre acquisition, sociolinguistique et didactique ? *Travaux de didactique du FLE*, 67-68, 147-163.

- [12] Buson, L., & Guerin, E. (2014). Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation. Introduction du numéro. *Lidil*, 50, 5-15.
<https://doi.org/10.4000/lidil.3541>
- [13] Buson, L., Rousset, I., & Rossato, S. (2024). « S'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis ». *Syntaxe et variation en maternelle. Pratiques*, 201-202.
<https://doi.org/10.4000/122u3>
- [14] Buson, L., & Nardy, A. (2020). Le(s) français scolaire(s) à l'école maternelle. *Pratiques langagières d'enseignant.e.s et d'élèves. Le français aujourd'hui*, 208, 93-103.
<https://doi.org/10.3917/lfa.208.0093>
- [15] Buson, L., Nardy, A., Rousset, I., & Zhang, C. (2023). Style in a school community. "Ne" deletion in French preschool. *Journal of Sociolinguistics*, 27(4), 384-401.
<https://doi.org/10.1111/josl.12611>
- [16] Buson, L., & Rinck, F. (2020). L'acceptabilité dans les écrits universitaires. Normes et variation dans les interrogatives. In S. Raineri, M. Sekali, & A. Leroux (Éds.), *La correction en langue(s). Linguistic Correction/ Correctness* (p. 129-154). Presses Universitaires de Nanterre.
- [17] Buson, L., Chevrot, J.-P., Nardy, A., & Rousset, I. (en révision). Acquisition of syntactic variation : Production of interrogatives in French preschool children. In L. Rosseel & E. Zenne (Éds.), *Acquiring Language variation : The interaction between world and mind*. John Benjamins.
- Abouzaïd, M. (2011). *Politique linguistique éducative à l'égard de l'amazighe (berbère) au Maroc : Des choix sociolinguistiques et didactiques à leur mise en pratique* [Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble]. tel-00648518
- Adger, D., & Smith, J. (2005). Variation and the minimalist program. In L. Cornips & K. P. Corrigan (Éds.), *Syntax and variation. Reconciling the biological with the social* (p. 149-178). John Benjamins.
- Aguilar Río, J. I. (2012). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation. In V. Bigot & L. Cadet (Éds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61-73). Riveneuve éditions. hal-00761010
- Andersen, E. S. (1990). *Speaking with style. The sociolinguistic skills of children*. Routledge.
- Angermeyer, P. S. (2015). Review Article. The handbooks of sociolinguistics : Defining and dividing the field. *Journal of Sociolinguistics*, 19(1), 91-104.
- Armstrong, N. (2001). *Social and Stylistic Variation in Spoken French : A Comparative Approach*. John Benjamins Publishing.
- Armstrong, N. (2002a). Nivellement et standardisation en anglais et en français. *Langage et société*, 102(4), 5-32. <https://doi.org/10.3917/lfs.102.0005>
- Armstrong, N. (2002b). Variable deletion of French 'ne' : A cross-stylistic perspective. *Language Sciences*, 24, 153-173.

- Armstrong, N. (2013). Hyperstyle variation in French : Yet another exception culturelle? In D. Hornsby & M. Jones (Éds.), *Language and social structure in urban France* (p. 81-91). Legenda.
- Armstrong, N., & Smith, A. (2002). The influence of linguistic and social factors on the recent decline of French « ne ». *Journal of French Language Studies*, 12, 23-41.
- Ashby, W. (1976). The loss of the negative morpheme « ne » in Parisian French. *Language*, 57, 647-687.
- Ashby, W. (1981). The loss of the negative particle « ne » in French : A syntactic change in progress. *Language*, 57(3), 674-687.
- Ashby, W. (2001). Un nouveau regard sur la chute du « ne » en français parlé tourangeau : S'agit-il d'un changement en cours ? *Journal of French Language Studies*, 11, 1-22.
- Auer, P. (Éd.). (2007). *Style and social identities : Alternative approaches to linguistic heterogeneity*. De Gruyter.
- Auger, J. (1997). Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques. In M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique, concepts de base* (p. 15-19). Mardaga.
- Auger, N. (2007). L'enseignement-apprentissage de la langue française en France. Dé-complexifier la question. *Diversité*, 151, 121-126.
<https://doi.org/10.3406/diver.2007.2835>
- Auger, N. (2018). Bilinguisme chez le jeune enfant en famille et à l'école : Quels enjeux pour la réussite à l'école ? *Devenir*, 30, 57-66.
- Auger, N. (2023). Les langues des familles, des langues d'assez bonne « qualité » pour l'école ? Retour sur les représentations enseignantes. *Glottopol*, 38.
<https://doi.org/doi.org/10.4000/glottopol.2980>
- Auzanneau, M., & Juillard, C. (2012). Introduction. Jeunes et parlers jeunes : Catégories et catégorisations. *Langage*, 141, 5-20.
- Auzanneau, M., & Leclère, M. (2007). Variabilité linguistique et positionnements dans des interactions de formation. In M. Auzanneau (Éd.), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*. (p. 219-238). L'Harmattan.
- Auzanneau, M., & Leclère, M. (2014). La variabilité langagière au cœur des formations à visée d'insertion. Pour un développement conjoint des questionnements sociolinguistique et didactique. *Lidil*, 50, 125-145.
- Badin, F., Liégeois, L., Thiberge, G., & Parisse, C. (2021). Vers un outillage informatique optimisé pour corpus langagiers oraux en vue d'une exploitation textométrique : Le cas des interrogatives partielles dans ESLO. *Corpus*, 22. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/corpus.5752>
- Bakhtine, M. (1981). *The dialogic imagination*. University of Texas Press.
- Barbérís, J.-M. (2005). Le processus dialogique dans les phénomènes de reprise en écho. In J. Bres (Éd.), *Dialogisme et polyphonie* (p. 157-172). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.bres.2005.01.0157>

- 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>
- Bassano, D. (2010). L'acquisition des verbes en français : Un exemple de l'interface lexicale / grammaticale. *Synergies France*, 6, 27-39.
- Bassano, D., Labrell, F., & Bonnet, P. (2020). *Évaluer les débuts du langage avec le DLDPF. Lexique, grammaire et pragmatique chez le jeune enfant*. halshs-02436994
- Bates, E. (1976). *Language and context : The acquisition of pragmatics*. Academic Press.
- Bauche, H. (1946). [1920] *Le langage populaire*. Payot.
- Bauman, R. (1992). Performance. In R. Bauman (Éd.), *Folklore, cultural performances, and popular entertainment* (p. 41-49). Oxford University Press.
- Bautier, É. (2007). Langue et discours : Tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le Français Aujourd'hui*, 156, 57-66.
- Bautier, É. (2015). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ? Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école*. Rapport du CNESEO - Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire.
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, 95-108. <https://doi.org/10.4000/dse.1397>
- Bautier, É. (2017). Le langage pour apprendre. Évolutions curriculaires et construction des inégalités sociales à l'école. *Didactique en pratiques*, 3, 7-15.
- Behnstedt, P. (1978). *Viens-tu ? Est-ce que tu viens ? Tu viens ? Formen und strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen*. Narr.
- Bell, A. (1984). Language style as audience design. *Language in Society*, 2(13), 145-204.
- Bell, A. (1999). Styling the other to define the self : A study in New Zealand identity making. *Journal of Sociolinguistics*, 3-4, 523-541.
- Bell, A. (2001). Back in style : Reworking audience design. In P. Eckert & J. R. Rickford (Éds.), *Style and sociolinguistic variation* (p. 139-169). Cambridge University Press.
- Benzitoun, C. (2021). *Qui vent la peau du français ? Le Robert*.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Presses Universitaires de France.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : Codes socio-linguistiques et contrôle social* (J.-C. Chamboredon, Trad.). Édition de Minuit.
- Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Laterza.
- Bertin, T. (2013). Complémentarité des approches quantitatives et qualitatives dans l'étude du développement langagier. *Linx*, 68-69, 33-48.
- Bertin, T., Masson, C., Le Mené Guigourès, M., & da Silva-Genest, C. (2023). Évaluation des compétences communicatives des enfants nés prématurés avant deux ans : Complémentarité des données induites et spontanées. *Études de linguistique appliquée*, 210, 161-177.

- Bertucci, M.-M., & Castellotti, V. (2012). Variation et pluralité dans l'enseignement du français : Quelle prise en compte ? *Repères*, 46, 175-204.
- Bertucci, M.-M., Corblin, C., Peret, C., & Ulma, D. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. L'Harmattan.
- Biber, D., & Finegan, E. (1994). *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford University Press.
- Bigot, V., & Maillard, N. (2014). « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... ». Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *Lidil*, 50, 81-104.
- Billiez, J. (2005). Répertoires et parlers plurilingues. Déplacements à opérer et pistes à parcourir pour l'école. In L. F. Prudent, F. Tupin, & S. Wharton (Éds.), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (p. 323-339). Peter Lang.
- Billiez, J. (2007). Être plurilingue, handicap ou atout. *Écarts d'identité - Les mots de l'immigration*, 111, 88-90.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. *Langue Française*, 115, 19-29.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Langue parlée, genres et parodies. *Repères*, 17, 9-19.
- Blanche-Benveniste, C. (2007). Corpus de langue parlée et description grammaticale de la langue. *Langage et Société*, 121-122, 129-141.
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Le français. Usages de la langue parlée*. Peeters publishers.
- Blanche-Benveniste, C. (2013). La langue du dimanche et la langue de tous les jours. *Tranel*, 58, 301-305.
- Blanche-Benveniste, C. (2023). [1ère éd. 1997]. *Approches de la langue parlée en français. Edition actualisée et révisée par F. Sabio*. Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C., & Pallaud, B. (2001). Le recueil d'énoncés d'enfants : Enregistrements et transcription. *Recherches sur le français parlé*, 16, 11-37.
- Blanchet, P., Clerc, S., & Rispaïl, M. (2014). Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 175(3), 283-302. <https://doi.org/10.3917/ela.175.0283>
- Blom, J.-P., & Gumperz, J. J. (1972). Social meaning in linguistic structures : Code-switching in Norway. In J. J. Gumperz & D. Hymes (Éds.), *Directions in sociolinguistics : The ethnography of communication* (p. 407-434). Basil Blackwell.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Répertoires revisited : « Knowing language » in superdiversity. *Working Papers in Urban Language and Literacies*, 67. <https://rb.gy/5g2xrg>
- Blum-Kulka, S. (2004). The role of peer interaction in later pragmatic development : The case of speech representation. In R. A. Berman (Éd.), *Language development across childhood and adolescence* (p. 191-210). John Benjamins.

- Boch, F., & Buson, L. (2012). Orthographe & grammaire à l'université. Quels besoins ? Quelles démarches pédagogiques ? *Scripta*, 16(30), 31-51.
- Bonnery, S. (2009). Contenus, pratiques pédagogiques et échec scolaire. In M. Duru-Bellat & A. Van Zanten (Éds.), *Sociologie du système éducatif* (p. 149-166). Presses Universitaires de France.
- Boswijk, V., & Coler, M. (2020). What is Saliency? *Open Linguistics*, 6(1), 713-722. <https://doi.org/10.1515/opli-2020-0042>
- Boulton, A., Canut, E., Guerin, E., Parisse, C., & Tyne, H. (2013). Corpus et appropriation de L1 et L2. *Linx*, 68-69, 9-32.
- Boulton, A., & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus : Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Bourassa, B., & Boudjaoui, M. (2012). *Des recherches collaboratives en sciences humaines et sociales : Enjeux, modalités et limites*. Presses de l'Université de Laval.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de « Trois études d'ethnologie kabyle »*. Librairie Droz.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Bourdieu, P. (1983). Vous avez dit « populaire »? *L'usage de la parole, Actes de la recherche en sciences sociales*, 46, 98-105.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Le Seuil.
- Bourdieu, P. (2002). *Questions de sociologie*. Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., Chevalier, J.-C., Delesalle, S., Encrevé, P., Fauconnier, G., Milner, J.-C., & Rey, A. (1977). Table ronde « Linguistique et sociologie du langage ». *Langue Française*, 34, 35-51.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Le Seuil.
- Bourdin, B., Aubry, A., & Ibernou, L. (2018). Amorçage syntaxique de structures syntaxiques complexes chez des enfants de maternelle en français oral. *Psychologie Française*, 63(2), 145-156. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.09.002>
- Boutet, J. (2003). De l'inégalité dans l'accès au français scolaire. *Le français aujourd'hui*, 141, 12-20.
- Boutet, J., & Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, 143(4), 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0017>
- Boutet, J., Gauthier, F., & Saint-Pierre, M. (1985). Activité et discours métalinguistique d'enfants de 6 à 12 ans, en dehors de la classe de grammaire. *Revue française de pédagogie*, 71, 13-16.
- Boutet, J., & Vermes, G. (1987). *France, pays multilingue*. L'Harmattan.
- Branca-Rosoff, S. (2007). Des styles littéraires aux pratiques langagières ordinaires. *Pratiques*, 135-136, 74-90.

- Branca-Rosoff, S., & Lefevre, F. (2016). Le Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 : Constitution, outils et analyses. Le cas des interrogatives indirectes. *Corpus*, 15. <http://journals.openedition.org/corpus/3043>
- Bressoux, P. (2022). *L'enseignement explicite : De quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions ? Synthèse de la recherche et recommandation*. CSEN. <https://rb.gy/iz6dmw>
- Bulot, T., & Bauvois, C. (Éds.). (2002). Lieux de ville : Langue(s) urbaine(s), identité et territoire—Perspectives en sociolinguistique urbaine. *Marges Linguistiques*, 3. <https://rb.gy/jk1hzs>
- Burger, M. (2015). Pour une linguistique impliquée. In X. Gradoux (Éd.), *Agir dans la diversité des langues* (p. 73-86). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jquin.2015.01.0073>
- 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 21ème siècle : Normes et variations géographiques et sociales* (p. 203-222). L'Harmattan.
- Buson, L. (2009). *Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : Usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative* [Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble]. tel-00440455
- Buson, L. (2010). La compétence métapragmatique chez les enfants de 9 à 11 ans. Processus cognitifs et effets de saillance. *Actes du 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010116>
- Buson, L. (2023, novembre 21). *Libérer, légitimer, et favoriser la parole de l'enfant*. Formation à destination de professionnels de l'association ALC - Agir pour le Lien social et la Citoyenneté, Visioconférence. <https://hal.science/hal-04315247>
- Buson, L., Chevrot, J.-P., Nardy, A., & Abouzaid, M. (2014). Catégorisations et représentations sociolinguistiques : Les variétés stylistiques existent-elles ? *Actes du 4ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801149>
- Buson, L., & Guerin, E. (Éds.). (2014). Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation : Enjeux sociolinguistiques et didactiques. *Lidil*, 50. <https://doi.org/10.4000/lidil.3538>
- Buson, L., Nardy, A., Rousset, I., & Zhang, C. (2022). Pratiques stylistiques en contexte scolaire : Usages contrastés du « ne » de négation chez les adultes et les enfants d'une école maternelle française. *Actes du 8ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213806018>
- Buson, L., Nardy, A., Souque, A., Charles, E., & Chevrot, J.-P. (2017, octobre). Acquisition of sociolinguistic style – Exploring how children process variation. *Many Paths to Language (MPaL)*, Nijmegen, Netherlands.

- Buson, L., Rossato, S., & Rousset, I. (2023, juillet 5). *Appréhender la production de langage oral en maternelle : Croiser les focales*. 11^e Journées de Linguistique de Corpus. 3-7 juillet 2023, Grenoble (France). <https://hal.science/hal-04153256>
- Buson, L., Rousset, I., & Rossato, S. (en révision). *Méthode Parm - PArler Raconter en Maternelle*. UGA Éditions.
- Cagnon, L. (2014). *Du français de scolarisation à la variation stylistique Expérimentation dans une classe plurilingue de CP-CE1* [Mémoire de Master en Sciences du langage - spécialité FLE, Univ. Grenoble Alpes]. dumas-01080436
- Cagnon, L., Buson, L., & Trimaille, C. (2016). Développer la souplesse stylistique intra et interlinguistique : Exploration d'une approche croisée en classe de CP-CE1. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 11, 191-209.
- Callen, M. C., & Miller, K. (2022). Linguistic Variation in the Acquisition of Morphosyntax : Variable Object Marking in the Speech of Mexican Children and Their Caregivers. *Language learning and development*, 18(3), 310-323. <https://doi.org/10.1080/15475441.2021.1977133>
- Cameron, D. (1990). Demythologizing sociolinguistics : Why language does not reflect society. In J. Joseph & T. Taylor (Éds.), *Ideologies of Language* (p. 79-93). Routledge.
- Campbell-Kibler, K. (2009). The nature of sociolinguistic perception. *Language Variation and Change*, 21, 135-156. <https://doi.org/10.1017/S0954394509000052>
- Campbell-Kibler, K. (2012). The Implicit Association Test and sociolinguistic meaning. *New Horizons in Sociophonetic Variation and Change*, 122(7), 753-763. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2012.01.002>
- Candea, M. (2014). Discours sociolinguistiques et discours profanes face à la variation stylistique dans la prononciation. *Lidil*, 50, 45-61. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/lidil.3557>
- Candea, M. (2017). *Pratiques de prononciation et enjeux sociaux. Approches post-variationnistes en sociophonétique du français de France* [Habilitation à Diriger les Recherches, Univ. Grenoble Alpes]. <https://hal.science/tel-01910667>
- Candea, M., & Véron, L. (2021). *Le Français est à nous ! Petit manuel d'émancipation linguistique*. La Découverte.
- Candelier, M. (2003). *Evlang : L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Université.
- Canut, E. (2009). La syntaxe : Un socle indispensable à l'apprentissage du langage. Les conceptions interactionnistes de la linguistique de l'acquisition à la lumière des approches contemporaines. L'exemple de « parce que ». In E. Canut & M. Vertalier, *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle : Réflexions théoriques et pratiques de terrain : Mélanges offerts par ses collègues, ses élèves et ses amis en hommage à Laurence Lentin* (p. 71-128). L'Harmattan.

- Canut, E. (2010). Mieux parler pour ensuite apprendre à lire. Mesure de l'efficacité de l'action Coup de Pouce Langage. *Actes du colloque « Accompagnement à la scolarité : à quelles conditions est-il efficace en termes de réussite scolaire ? » ENS Lyon*, 35-54. hal-00523574
- Canut, E. (2013). Reprise et fonctionnement syntaxique : Les fondements d'une compétence narrative chez l'enfant entre 3 et 6 ans. *ANAE - Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 245-260.
- Canut, E. (2014). Acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant français entre 2 et 6 ans. *Actes du 4ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, 1437-1452. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801092>
- Canut, E., Bertin, T., & Bocéreau, C. (2013). Des interactions « éducatives » pour soutenir l'apprentissage du langage des enfants d'école maternelle. Une exploration de la Zone Proximale de Développement en linguistique de l'acquisition. In J.-P. Bernié & M. Brossard (Éds.), *Vygotski et l'école* (p. 171-188). Presses Universitaires de Bordeaux.
- Canut, E., Bocéreau, C., & André, V. (2010). De l'apprentissage au développement : Une approche interactionniste de l'acquisition des constructions syntaxiques complexes chez l'enfant de 3 à 6 ans. *Actes du 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, 1471-1487.
www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000092.pdf
- Canut, E., Bruneseaux-Gauthier, F., & Vertalier, M. (2012). *Des albums pour apprendre à parler. Les choisir, les utiliser en maternelle*. Canopé Editions.
- Canut, E., & Espinosa, N. (2016). Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant. *Le français aujourd'hui*, 195(4), 93-106.
<https://doi.org/10.3917/lfa.195.0093>
- Canut, E., Espinosa, N., & Vertalier, M. (2013). Corpus et prise de conscience des processus interactionnels d'apprentissage du langage pour repenser les pratiques enseignantes en maternelle. *Linx*, 68-69, 69-93.
- Canut, E., Husianycia, M., Jourdain, M., & Cappele, K. (2021). Compétence des enseignants de maternelle sur le langage de l'enfant et partenariat avec les familles : Des postures et une formation à réinterroger. *Travaux neuchâtelois De Linguistique*, 74, 97-110.
<https://doi.org/10.26034/tranel.2021.2920>
- Canut, E., Husianycia, M., & Masson, C. (2021). Une linguistique impliquée en acquisition du langage ? De la question du transfert de l'expertise du chercheur au professionnel de l'éducation. *Études de Linguistique Appliquée*, 202, 141-153.
- Canut, E., & Masson, C. (2021). De la conscientisation des postures langagières professionnelles à l'implémentation de pratiques et de dispositifs en milieux éducatif et clinique. *TRANEL*, 74, 1-14. <https://doi.org/10.26034/tranel.2021.2895>
- Canut, E., Masson, C., & Husianycia, M. (2023). Apprendre à parler au jeune enfant : Quelles postures des professionnel.les ? In V. Miguel Addisu & I. Maillochon (Éds.), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche* (p. 167-187). L'Harmattan.

- Canut, E., Masson, C., & Leroy-Collombel, M. (2018). *Accompagner l'enfant dans son apprentissage du langage*. Hachette Éducation.
- Canut, E., & Vertalier, M. (Éds.). (2009). *L'apprentissage du langage, une approche interactionnelle. Réflexions théoriques et pratiques de terrain*. L'Harmattan.
- Canut, E., & Vertalier, M. (2012). Lire des albums : Quelle compréhension et quelle appropriation par les élèves de maternelle ? *Le français aujourd'hui*, 179(4), 51-66.
<https://doi.org/10.3917/lfa.179.0051>
- Canut, E., & Vertalier, M. (2014). Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. In N. Espinosa & E. Canut (Éds.), *Linguistique de l'acquisition du langage oral et écrit. Convergences entre les travaux fondateurs de Laurence Lentin et les problématiques actuelles* (p. 85-116). L'Harmattan.
- Chambers, J. K. (2003). [1995]. *Sociolinguistic theory. Linguistic variation and its social significance*. Blackwell.
- Charalampos, K. (2010). *Asymétries en perception et traitement de bas niveau : Traces auditives, mémoire à court terme et représentations mentales* [Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III]. tel-00487590v2
- Charvy, N. (2018). Analyses interactionnelle, syntaxique et régulatrice. *Pratiques*, 177-178.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.4103>
- Chevrie-Muller, C., & Narbona, J. (2007). [1996]. *Le langage de l'enfant : Aspects normaux et pathologiques*. Elsevier Masson.
- Chevrot, J.-P. (2001). *Variation phonétique, développement, orthographe* [Habilitation à Diriger les Recherches]. Univ. Grenoble Alpes.
- Chevrot, J.-P. (à paraître). Acquiring sociolinguistic variation in a first language : Toward a socialization-based framework. In Y. Asahi, A. D'Arcy, & P. Kerswill (Éds.), *Handbook of Variationist Sociolinguistics*. Routledge. <https://hal.science/hal-04377247/document>
- Chevrot, J.-P., Beaud, L., & Varga, R. (2000). L'apprentissage des unités phonologiques verbales : L'exemple du /R/ post-consonantique final en français. *Linx*, 42, 89-100.
- Chevrot, J.-P., Buson, L., & Nardy, A. (2024, mai 6). *The acquisition of sociolinguistic variations in children : Panorama, trends, perspectives* [Conférence invitée à Institut für Romanistik].
- Chevrot, J.-P., Nardy, A., & Barbu, S. (2011). Developmental dynamics of SES-related differences in children's production of obligatory and variable phonological alternations. *Language Sciences*, 33(1), 180-191.
<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2010.08.007>
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions : A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research Child Development*, 72(1), 113-126.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x>
- Clark, E. (1998). Lexique et syntaxe dans l'acquisition du français. *Langue Française*, 118, 49-60.

- Clark, E. V. (1978). Awareness of language : Some evidence from what children say and do. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Éds.), *The child's conception of language* (p. 17-43). Springer-Verlag.
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 et 11 ans : Corps, langage et cognition*. Editions Mardaga.
- Colletta, J.-M. (2005). Communication non verbale et parole multimodale : Quelles implications didactiques ? *Numéro spécial Le français dans le monde, Recherches et applications*, 39, 32-41.
- Colletta, J.-M., & Kunene, R. (2007). *The embodiment of discourse within French and Zulu narratives*. 6ème Conférence IAIMTE, 27-29 mars 2007, Exeter. <https://slideplayer.fr/slide/465503/>
- Coseriu, E. (1998). Editorial. Le double problème des unités «dia-s». *Les Cahiers diá Etudes sur la diachronie et la variation linguistique*, 9-16. <https://t.ly/q2r6P>.
- Coupland, N. (2001a). Dialect Stylization in Radio Talk. *Language in Society*, 30(3), 345-375.
- Coupland, N. (2001b). Language, situation, and the relational self : Theorizing dialect-style in sociolinguistics. In P. Eckert & J. R. Rickford (Éds.), *Style and sociolinguistic variation* (p. 185-210). Cambridge University Press.
- Coupland, N. (2007). *Style : Language Variation and Identity*. Cambridge University Press.
- Coveney, A. (1996). *Variability in spoken French : A sociolinguistic study of interrogation and negation*. Elm Bank.
- Coveney, A. (1997). L'approche variationniste et la description de la grammaire du français : Le cas des interrogatives. *Langue française*, 115(1), 88-100. <https://doi.org/10.3406/lfr.1997.6224>
- Coveney, A. (2011). L'interrogation directe. *Travaux de linguistique*, 63(2), 112-145. <https://doi.org/10.3917/tl.063.0112>
- Coveney, A. (2020). L'interrogation directe. In *Encyclopédie grammaticale du français*. http://www.encyclogram.fr/notx/002/002_Notice.php
- CSEN. (2023). *Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations*. <https://t.ly/RLAVY>
- Culberston, J. (2010). Convergent evidence for categorial change in French : From subject clitic to agreement marker. *Language*, 86(1), 85-132.
- Culioli, A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage, Tome 2*. Ophrys.
- Cuza, A. (2016). The status of interrogative subject–verb inversion in Spanish-English bilingual children. *Lingua*, 180, 124-138. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2016.04.007>

- Cyr, J., Chouinard, D., & Cervant, É. (2018). Les interventions en littérature pour une collaboration école-famille. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 44(2), 67-88. <https://doi.org/10.3917/rief.044.0067>
- Dabène, M., & Rispaïl, M. (2008). La sociodidactique : Naissance et développement d'un courant au sein de la didactique du français en France. *La Lettre de l'AIRDF*, 42(1), 10-13. <https://doi.org/10.3406/airdf.2008.1769>
- Dai, S., Bouchet, H., Karsai, M., Chevrot, J.-P., Fleury, E., & Nardy, A. (2022). Longitudinal data collection to follow social network and language development dynamics at preschool. *Scientific Data*, 9(777). <https://doi.org/10.1038/s41597-022-01756-x>
- da Silva-Genest, C., Le Mené Guigourès, M., & Masson, C. (2023). Évaluation du langage oral : Perspectives pour la recherche et la clinique. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 210(2), 137-144. <https://doi.org/10.3917/ela.210.0011>
- da Silva-Genest, C., Masson, C., & Le Mené Guigourès, M. (2023). Évaluer les compétences morphosyntaxiques et discursives d'enfants d'âge scolaire : Analyse d'une situation de jeu libre. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 210(2), 179-195. <https://doi.org/10.3917/ela.210.0053>
- Dauzat, A. (1943). *Le génie de la langue française*. Payot.
- De Villiers, J. G., & Johnson, V. E. (2007). The information in third-person /s/ : Acquisition across dialects of American English. *Journal of Child Language*, 34(1), 133-158. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007768>
- De Vogelaer, G., Chevrot, J.-P., Katerbow, M., & Nardy, A. (2017). Bridging the gap between language acquisition and sociolinguistics : Introduction to an interdisciplinary topic. In G. De Vogelaer & M. Katerbow (Éds.), *Acquiring Sociolinguistic Variation* (p. 1-41). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/silv.20.01dev>
- De Vogelaer, G., & Katerbow, M. (Éds.). (2017). *Acquiring Sociolinguistic Variation*. John Benjamins.
- Delage, H., Matrat, M., Hadjadj, O., Delage, H., Matrat, M., Hadjadj, O., & Kehoe, M. (2023). L'évaluation dynamique du langage oral chez l'enfant : Études pilotes. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 210(2), 197-214. <https://doi.org/10.3917/ela.210.0071>
- Delahaye, J. P. (2015). *Grande pauvreté et réussite scolaire. Le choix de la solidarité pour la réussite de tous*. Rapport à l'Inspection Générale de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/media/31706/download>
- Delamotte, R. (2005). Mal dit, mieux dit, bien dit, inédit : Un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation. *Repères*, 31, 141-159. <https://doi.org/10.3406/reper.2005.2666>
- Delamotte, R. (2023). Parole et culture enfantines en interaction : Description, évaluation. In V. Miguel Addisu & I. Maillochon (Éds.), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche* (p. 39-60). L'Harmattan.
- de Rivarol, A. C. (1797). *De l'universalité de la langue française*. P.F. Fauche. <https://urls.fr/OFRRYX>

- de Saint-Georges, I. (2012). Analyse des pratiques langagières et retombées pratiques pour le terrain : Se situer et construire un projet « impliqué » ou « engagé ». In F. Pugnière-Saavedra, F. Sitri, & M. Veniard (Éds.), *L'analyse du discours dans la société : Engagement du chercheur et demande sociale* (p. 119-140). Honoré Champion.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258. <https://doi.org/doi.org/10.7202/012754ar>
- Destruel, E., & Donaldson, B. (2021). The L2 Acquisition of French Interrogatives : Pragmatic Inferences in Clefted wh-Questions. *Languages*, 6(4), 165. <https://doi.org/10.3390/languages6040165>
- Di Vito, N. O. C. (1997). *Patterns Across Spoken and Written French : Empirical Research on the Interaction Among Forms, Functions, and Genres*. Houghton Mifflin. <https://books.google.fr/books?id=tzkkAQAAMAAJ>
- Diessel, H. (2004). *The acquisition of complex sentences*. Cambridge University Press.
- Dittmar, N. (1995). Sociolinguistic style revisited : The case of the Berlin speech community. In I. Werlen (Éd.), *Verbale kommunikation in der stadt* (p. 111-133). Gunter Narr Verlag.
- Dubet, F., & Duru-Bellat, M. (2016). *10 propositions pour changer d'école*. Le Seuil.
- Dubois, D., & Cance, C. (2012). Vers une sémiotique du sensible : Des couleurs en discours et en pratiques. *Histoire Epistémologie Langage*, 34(1), 63-95.
- Dubois, D., & Resche-Rigon, P. (1995). De la “naturalité” des catégories sémantiques. Des catégories d’“objets naturels” aux catégories lexicales. *Intellectica*, 1, 217-245.
- Dufter, A., & Stark, E. (2002). La variété des variétés : Combien de dimensions pour la description ? *Romanistisches Jahrbuch*, 53, 81-108.
- Dufter, A., & Stark, E. (2007). La linguistique variationnelle et les changements linguistiques ‘mal compris’. Le cas de la ‘disparition’ du « ne » de négation. In B. Combettes & C. Marchello-Nizia (Éds.), *Etudes sur le changement linguistique en français* (p. 115-128). Presses Universitaires de Nancy.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Presses Universitaires de France.
- Eckert, P. (2001). Style and social meaning. In P. Eckert & J. R. Rickford (Éds.), *Style and sociolinguistic variation* (p. 119-126). Cambridge University Press.
- Eckert, P. (2004). *The meaning of style*. <http://www.stanford.edu/~eckert/PDF/salsa2003.pdf>
- Eckert, P. (2008). Variation and the Indexical Field. *Journal of Sociolinguistics*, 12(4), 453-76.
- Eckert, P. (2010). Who's there ? Language and space in social anthropology and interactional sociolinguistics. In P. Auer & J. Schmidt (Éds.), *Volume 1 : Theories and Methods : An International Handbook of Linguistic Variation* (p. 163-178). De Gruyter Mouton.
- Eckert, P. (2012). Three Waves of Variation Study : The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, 41, 87-100. <http://www.jstor.org/stable/23270700>.

- Eckert, P. (2018). *Meaning and linguistic variation : The third wave in sociolinguistics*. Cambridge University Press.
- Eckert, P., & Rickford, J. R. (2001). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge University Press.
- Eshkol-Taravella, I., Baude, O., Maurel, D., Hriba, L., Dugua, C., & Tellier, I. (2012). Un grand corpus oral « disponible » : Le corpus d'Orléans 1968-2012. *Ressources linguistiques libres, TAL*, 52(3), 17-46.
- Etienne, C., & Sax, K. (2006). Teaching Stylistic Variation through Film. *The French Review*, 79(5), 934-950.
- Etienne, C., & Sax, K. (2009). Stylistic Variation in French : Bridging the Gap between Research and Textbooks. *The Modern Language Journal*, 93(4), 584-606.
<https://www.jstor.org/stable/25612233>.
- Feider, H., & Saint-Pierre, M. (1987). Étude psycholinguistique des capacités pragmatiques du langage chez les enfants de cinq à dix ans. *Revue Québécoise de Linguistique*, 16(2), 163-186.
- Ferguson, C. A. (1991). Diglossia revisited. *Southwest journal of linguistic: studies of diglossia*, 10(1), 214-234.
- Finegan, E., & Biber, D. (2001). Register variation and social dialect variation : The register axiom. In P. Eckert & J. R. Rickford (Éds.), *Style and sociolinguistic variation* (p. 235-267). Cambridge University Press.
- Fischer, J. L. (1958). Social influences on the choice of a linguistic variant. *Word*, 14(1), 47-56.
- Fishman, J. (2002). Diglossia and societal multilingualism : Dimensions of similarity and difference. *International journal of sociology of language*, 157, 93-100.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Foulkes, P., & Docherty, G. (2006). The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics*, 4(34), 409-438.
- Foulkes, P., Docherty, G., & Watt, D. (2005). Phonological variation in child-directed speech. *Language*, 81(1), 177-206.
- Foulkes, P., & Hay, J. B. (2015). The Emergence of Sociophonetic Structure. In B. MacWhinney & W. O'Grady (Éds.), *The Handbook of Language Emergence* (p. 292-313). Wiley.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. In M.-L. Moreau (Éd.), *Sociolinguistique. Concepts de base* (p. 170-176). Mardaga.
- Gadet, F. (1989). *Le Français ordinaire*. Armand Colin.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Presses Universitaires de France.
- Gadet, F. (1996). Niveaux de langue et variation intrinsèque. *Palimpsestes*, 10, 17-40.
- Gadet, F. (Éd.). (1997a). La variation en syntaxe. *Langue française*, 115.
https://www.persee.fr/issue/lfr_0023-8368_1997_num_115_1.
- Gadet, F. (1997b). La variation, plus qu'une écume. *Langue Française*, 115, 5-18.

- Gadet, F. (1998). Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer. *Sociolinguistica*, 12, 53-71.
- Gadet, F. (1999). La variation diaphasique en syntaxe. In J.-M. Barbéris (Éd.), *Le français parlé. Variété et discours* (p. 211-228). Presses Universitaires de La Méditerranée.
- Gadet, F. (2000a). Le terme « relâchement » en sociolinguistique. *Linx*, 42, 11-20.
<https://doi.org/10.4000/linx.742>
- Gadet, F. (2000b). Vers une sociolinguistique des locuteurs. *Le futur de la sociolinguistique européenne, Sociolinguistica*, 14, 99-103.
- Gadet, F. (2002). « Français populaire » : Un concept douteux pour un objet évanescent. *Ville-Ecole-Intégration-Enjeux*, 130, 40-50.
- Gadet, F. (2003a). *Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données*. Nouvelle version d'un article paru initialement dans Les Cahiers de l'Université de Perpignan (n°31, 2000). http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html
- Gadet, F. (2003b). « Français populaire » : Un classificateur déclassant ? *Marges linguistiques*, 6, 103-115. http://www.revue-texto.net/Parutions/Marges/00_ml062003.pdf.
- Gadet, F. (2003c). La variation : Le français dans l'espace social, régional et international. In M. Yaguello (Éd.), *Le grand livre de la langue française* (p. 91-152). Le Seuil.
- Gadet, F. (2004). La signification sociale de la variation. *Romanistisches Jahrbuch*, 54(1), 98-114.
<https://doi.org/10.1515/9783110179880.98>
- Gadet, F. (2005). Research on sociolinguistic style. In U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier, & P. Trudgill (Éds.), *Sociolinguistics. An international handbook of the science of language and society* (p. 1353-1361). De Gruyter.
- Gadet, F. (2007). [1ère ed. 2003]. *La variation sociale en français*. Ophrys.
- Gadet, F. (2017a). Chapitre conclusif. In F. Gadet (Éd.), *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle* (p. 159-162). Ophrys.
- Gadet, F. (Éd.). (2017b). *Les parlers jeunes dans l'Île-de-France multiculturelle*. Ophrys.
- Gadet, F. (2017c). L'oralité ordinaire à l'épreuve de la mise en écrit : Ce que montre la proximité. *Langages*, 208(4), 113-129. <https://doi.org/10.3917/lang.208.0113>
- Gadet, F. (2017d). Variatio delectat : Variation et dialinguistique. *Langage et société*, 160-161(2-3), 75-91. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0075>
- Gadet, F. (2020). Langue et variation. In *Encyclopédie Grammaticale du Français*.
http://www.encyclogram.fr/notx/019/019_Notice.php#tit4
- Gadet, F. (2021). Variation. *Langage et société, Hors série*(1), 331-336.
<https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0332>
- Gadet, F. (2023, mai 12). *La variation : Quoi ? Jusqu'où ? Pour faire quoi ?* [Conférence plénière]. Colloque « Représentations et pratiques enseignantes en France, pays unilingue », Université Sorbonne Nouvelle. <https://rpef.sciencesconf.org/>
- Gadet, F. (2024). [1ère ed. 2003]. *La variation sociale en français*. Ophrys.

- Gadet, F., & Guerin, E. (2008). Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique. *Le français aujourd'hui*, 162(3), 21-27. <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0021>
- Gadet, F., & Guerin, E. (2016). Construire un corpus pour des façons de parler non standard : « Multicultural Paris French ». *Corpus*, 15. <https://doi.org/10.4000/corpus.3049>
- Gadet, F., & Guerin, E. (2022). Décrire le 'français tout court' : Pourquoi et à quelles conditions ? *Travaux de linguistique*, 84-85, 159-172.
- Gadet, F., & Tyne, H. (2007). Le style en sociolinguistique : Ce que nous apprend l'acquisition. *Pratiques*, 135-136, 91-99.
- Gadet, F., & Varro, G. (Éds.). (2006). Le « scandale » du bilinguisme. Langues en contact et plurilinguismes. *Langage et Société*, 116. 2735110974.
- Gagnon, R. (2024, juin 19). *La recherche-design pour articuler création d'ingénierie didactique et formation des enseignants de français* [Conférence invitée au 6^e séminaire Pégase, Univ. Grenoble Alpes]. <https://www.polepilote-pegase.fr/evenement/6e-workshop-de-pegase-recherches-collaboratives-pourquoi-comment-le-cas-de-lenseignement-du-francais-2/>
- Gagnon, R., Guillemain, S., Bourdages, R., & Ticon, J. (2023). Produire spontanément un récit oral aux trois cycles de l'école obligatoire en Suisse romande : Synthèse d'un projet de recherche-design. *Repères*, 68. <https://doi.org/10.4000/reperes.6048>
- García-Sánchez, I. M. (2010). Serious games : Code-switching and gendered identities in moroccan immigrant girls' pretend play. *Pragmatics*, 20(4), 523-555.
- Gasquet-Cyrus, M. (2023). *En finir avec les idées fausses sur la langue française*. Editions de l'Atelier.
- Georgakopoulou, A. (2005). Styling Men and Masculinities : Interactional and Identity Aspects at Work. *Language in Society*, 34(2), 163-184. <http://www.jstor.org/stable/4169413>.
- Ghimenton, A. (2008). *Rôle des indices pragmatiques et statistiques dans l'acquisition plurilingue : Étude d'un très jeune enfant de Vénétie lors des interactions familiales* [Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble]. tel-00466372v1
- Ghimenton, A. (2022). *Appréhender la socialisation langagière : Perspectives sociocognitives, interactionnelles et éducatives* [Habilitation à Diriger les Recherches]. Université Toulouse Jean Jaurès.
- Ghimenton, A., & Arnaud, V. (2019). *Analyse perceptive du développement des attitudes linguistiques chez l'enfant francophone*. Conférence XXIX^e Congrès international de linguistique et de philologie romanes (CILPR 2019), Copenhague.
- Giles, H., Coupland, N., & Coupland, J. (1991). Accommodation theory : Communication, context, and consequence. In H. Giles, J. Coupland, & N. Coupland (Éds.), *Contexts of Accommodation : Developments in Applied Sociolinguistics. Studies in Emotion and Social Interaction* (p. 1-68). Cambridge University Press.
- Giles, H., & Powesland, P. (1997). Accomodation theory. In N. Coupland & A. Jaworski (Éds.), *Sociolinguistics : A reader and coursebook* (p. 232-239). Macmillan Press.

- Goblot, E. (2010). 2. Classe et richesse. In *La barrière et le niveau* (p. 11-21). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-barriere-et-le-niveau--9782130575313-p-11.htm>
- Goffman, E. (1964). The neglected situation. *American Anthropologist*, 66(6), 133-136.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps* (A. Kihm, Trad.). Editions de Minuit.
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. *Education et didactique*, 11(3), 135-142. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/educationdidactique.2872>
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Presses Universitaires de France.
- Goudeau, S. (2020). *Comment l'école reproduit-elle les inégalités ?* UGA Éditions.
- Goudeau, S., Sanrey, C., Autin, F., Stephens, N. M., Markus, H. R., Croizet, J. C., & Cimpian, A. (2023). Unequal Opportunities from the Start : Socioeconomic Disparities in Classroom Participation in Preschool. *Journal of Experimental Psychology*, 152(11), 3135-3152. <https://doi.org/10.1037/xge0001437>
- Goupil, L. (2024, mars). *Le questionnement peut-il être un outil intéressant pour réduire les inégalités scolaires ?* Séminaire Pégase, Grenoble. https://t.ly/RNJ_m
- Graff-Bouchard, F., & Graff, O. (2011). *Littérature et langage à l'école maternelle*. CRDP du Nord-Pas-de-Calais; 978-2-86623-549-9.
- Grandaty, M. (2004). Médiation de l'enseignant dans l'apprentissage : Les étayages. In C. Garcia-Debanco & S. Plane (Éds.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (p. 173-214). Hatier.
- Grandaty, Ph., & Turco, G. (2001). *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. INRP; 978-2-7342-0845-7.
- Green, L. (2007). Syntactic variation. In R. Bayley & C. Lucas (Éds.), *Sociolinguistic Variation : Theories, Methods, and Applications* (p. 24-44). Cambridge University Press.
- Greene-Havas, M. (2008). *Acquisition of social language register* [Senior Honors Thesis]. Ohio State University.
- Grossmann, F. (1996). *Enfances de la lecture. Manières de faire, manières de lire à l'école maternelle*. Peter Lang.
- Guerin, E. (2006). *Introduction de la notion de variation situatiolectale dans la grammaire scolaire par la caractérisation de deux opérateurs pragmatiques : « on » et « ça »* [Thèse de doctorat]. Université Paris 10 Nanterre.
- Guerin, E. (2008). Le « français standard » : Une variété située ? *Actes du 1er Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, 2303-2312. www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2008/01/cmlf08250.pdf
- Guerin, E. (2011). Sociolinguistique et didactique du français : Une interaction nécessaire. *Le français aujourd'hui*, 174, 139-144.

- Guerin, E. (2014). Le français « langue maternelle » est-il une « langue vivante » ? Réflexion sur la place de la variation stylistique dans le discours scolaire. *Lidil*, 50, 147-167.
- Guerin, E. (2016). *Observer, décrire, ... Enseigner, le français "langue vivante"* [Habilitation à Diriger les Recherches, Univ. Poitiers]. tel-01303370.
- Guerin, E. (2017). Eléments pour une approche communicationnelle de la variation. In H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau, & E. Guerin (Éds.), *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet* (p. 57-73). Peter Lang.
- Guerin, E. (2020a). Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l'école.... *Le français aujourd'hui*, 208(1), 107-121. <https://doi.org/10.3917/lfa.208.0107>
- Guerin, E. (2020b). Et tout (ça), nanana, et caetera... Conditions théoriques et méthodologiques pour l'observation des reconstituteurs d'ensemble par inférence. *Studia linguistica romanica*, 4, 92-109. <https://doi.org/10.25364/19.2020.4.5>
- Guerin, E. (2022a). L'oral et l'écrit dans la pratique scolaire : Et si on questionnait les évidences ? *Mélanges CRAPEL*, 43(1), 51-64. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_43_1_4_Guerin.pdf
- Guerin, E. (2022b). Synonymie et approche de la variation. *Cahiers de lexicologie*, 121, 229-250.
- Guerin, E. (2023). La place de l'institution scolaire et de l'enseignement de la langue dans le processus de marginalisation des petits « banlieusards ». In P. Salerni (Éd.), *Politique de la ville et aspects linguistiques de la France multiculturelle. Histoire, évolution, contradictions* (p. 55-74). L'Harmattan.
- Gumperz, J. J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66(6), 137-153.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (2007). *Language and society. Volume 10 in the Collected Works of M.A.K. Halliday*. Continuum.
- Hambye, P. (2017). De la variation en discours. L'apport de la réflexion sur le diaphasique. In H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau, & E. Guerin (Éds.), *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet* (p. 41-56). Peter Lang.
- Hansen, A. B. (2000). Le E caduc interconsonantique en tant que variable sociolinguistique. *Linx*, 42, 45-58.
- Hansen, A. B., & Malderez, I. (2004). Le « ne » de négation en région parisienne : Une étude en temps réel. *Langage et Société*, 107, 5-30.
- Hansen, M.-B. M. (2001). Syntax in interaction : Form and function of yes/no interrogatives in spoken standard French. *Studies in Language*, 25, 463-520.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe : The 30 million word gap by age 3. *American Educator*, 27(1), 4-9.
- Hebdige, D. (1984). *Subculture : The Meaning of Style*. Methuen.

- Hélot, C., & Rubio, M.-N. (2013). *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant*. Érès.
- Hilgers, M. (2006). Liberté et habitus chez Pierre Bourdieu. *Revue interdisciplinaire de sciences sociales*. <https://www.espacestemp.net/articles/liberte-habitus-bourdieu/>
- Hoedt, A., & Piron, J. (2020). *Le Français (n')existe (pas)*. Le Robert.
- Hoyle, S. M. (1998). Register and footing in role play. In S. M. Hoyle & C. Temple Adger (Éds.), *Kids talk. Strategic language use in later childhood* (p. 47-67). Oxford University Press.
- Hudson Kam, C. L. (2024). Thinking About Shin & Miller (2022)'s Step 1. *Language Learning and Development*, 20(1), 73-75. <https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2239793>
- Hugon, M.-A., & Seibel, C. (1988). *Recherches impliquées, recherches-actions : Le cas de l'éducation*. de Boeck Wesmael.
- Hymes, D. (1980). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Études de Linguistique Appliquée*, 37, 125-153.
- Irvine, J. (2001). "Style" as distinctiveness : The culture and ideology of linguistic differentiation. In P. Eckert & J. R. Rickford (Éds.), *Style and sociolinguistic variation* (p. 21-43). Cambridge University Press.
- Jakubowicz, C., & Nash, L. (2001). Functional Categories and Syntactic Operations in (Ab)normal Language Acquisition. *Brain and Language*, 77(3), 321-339. <https://doi.org/10.1006/brln.2000.2405>
- Jaskula, M., & Miguel Addisu, V. (2023). Inclure des élèves nouvellement arrivés en France : Transformations des acteurs au sein d'une recherche collaborative interprétative. *Recherches en éducation*, 51, 71-82. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/ree.11665>
- Jenni, H. (2023). La chanson périphérique : Poétique et politique d'une tradition populaire au long cours (Bruant, Fréhel, Ministère A.M.E.R., Booba). *Fabula - Banlieues : figurations de l'espace populaire ? Les périphéries urbaines dans les représentations culturelles (XIXe-XXIe siècle)*. <https://doi.org/10.58282/colloques.10082>
- Jisa, H., & Richaud, F. (1994). Quelques sources de variation chez les enfants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 4, 4-51.
- Johnson, E. K., & White, K. S. (2020). Developmental sociolinguistics : Children's acquisition of language variation. *Wiley Interdisciplinary Reviews. Cognitive Science*, 11(1). <https://doi.org/10.1002/wcs.1515>
- Joulain, M. (1990). Conversation maîtresse-enfant(s) en maternelle : La circulation de la parole. *Revue Française de Pédagogie*, 91, 59-67.
- Juillard, C. (2021). Plurilinguisme. *Langage et société, Hors série(1)*, 267-273. <https://doi.org/10.3917/lshs01.0268>
- Kail, M. (2000). Acquisition syntaxique et diversité linguistique. In M. Kail & M. Fayol (Éds.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement au-delà de trois ans* (p. 9-44). Presses Universitaires de France.

- Kaiser, I. (2022). Children's linguistic repertoires across dialect and standard speech : Mirroring input or co-constructing sociolinguistic identities? *Language learning and development*, 18(1), 41-61.
- Katerbow, M. (2013). *Spracherwerb und Sprachvariation Eine phonetisch-phonologische Analyse zum regionalen Erstspracherwerb im Moselfränkischen*. De Gruyter.
- Kéraudran, C. (2022). *L'oral en maternelle à travers l'album jeunesse : Une syntaxe réfléchie pour mettre les enfants en réflexion* [Mémoire de Master 2 MEEF, INSPE de Grenoble]. dumas-03815150
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1991). *La question*. Presses Universitaires de Lyon.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*. Armand Colin.
- Kern, S., & Chenu, F. (2010). Contextes de production et LAE en français : Caractéristiques pragmatiques et syntaxiques. *Actes du 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010124>
- Kerswill, P., & Williams, A. (2000). Creating a new town koine : Children and language change in Milton Keynes. *Language in Society*, 29(1), 65-115.
- Kerswill, P., & Williams, A. (2002). « Saliency » as an explanatory factor in language change : Evidence from dialect levelling in urban England. In M. C. Jones (Éd.), *Language Change* (p. 81-110). Rodopi.
- Kervyn, B. (2020). De l'utilité de la recherche collaborative pour produire des ressources de formation robustes. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 17(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.7339>
- Kervyn, B. (2024, juin 19). *Réciprocité des apports dans les recherches collaboratives : Le cas de l'enseignement de l'écriture* [Conférence invitée au 6è séminaire Pégase, Univ. Grenoble Alpes]. <https://www.polepilote-pegase.fr/evenement/6e-workshop-de-pegase-recherches-collaboratives-pourquoi-comment-le-cas-de-lenseignement-du-francais-2/>
- Kervyn, B., & Goigoux, R. (2021). Produire des ressources didactiques : Une modalité originale de vulgarisation scientifique tournée vers le développement professionnel et créatrice de nouveaux savoirs scientifiques. *Repères*, 63. <https://doi.org/10.4000/reperes.4253>
- Kinzler, K. D., & DeJesus, J. M. (2013). 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>
- Kleemann, C. (2012). Play in two languages. Language alternation and code-switching in role-play in North Sámi and Norwegian. *Nordlyd*, 39, 47-69.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit. *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, 1(2), 584-627. <https://t.ly/jweWG>.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2012). Language of Immediacy – Language of Distance. Orality and Literacy from the Perspective of Language Theory and Linguistic History. In C. Lange, B. Weber, & G. Wolf (Éds.), *Communicative Spaces. Variations, Contact and Change. Papers in Honour of Ursula Schaefer* (p. 441-473). Peter Lang.

- Kristiansen, G. (2008). Style-shifting and shifting styles : A socio-cognitive approach to lectal variation. In G. Kristiansen & R. Dirven (Éds.), *Cognitive sociolinguistics. Language variation, cultural models, social systems* (p. 45-90). Mouton de Gruyter.
- Kurkul, K. E., & Corriveau, K. H. (2018). Question, Explanation, Follow-Up : A Mechanism for Learning From Others? *Child Development, 89*(1), 280-294. <https://doi.org/10.1111/cdev.12726>
- Kyratzis, A. (2010). Latina girls' peer play interactions in a bilingual Spanish-English US preschool : Heteroglossia, frame-shifting, and language ideology. *Pragmatics, 20*(4), 557-586.
- Labov, W. (1964). Stages in the acquisition of Standard English. In R. Shuy, A. Davis, & R. Hogan (Éds.), *Social Dialects and Language Learning* (p. 77-104). National Council of Teachers of English.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania Press.
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Éditions de minuit.
- Labov, W. (1978). Where does the linguistic variable stop ? A response to Beatriz Lavandera. *Working Papers in Sociolinguistics. Southwest Educational Development Laboratory, 44*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED157378.pdf>.
- Labov, W. (2001). *Principles of linguistic change : Social factors* (Vol. 2). Blackwell.
- Lafontaine, D., & Lardinois, B. (1984). Les questions : Quelles structures interrogatives les enfants de 7 à 12 ans utilisent-ils ? *Bulletin de psychologie, 63-70*. <https://t.ly/WO6VT>.
- Lahire, B. (2000). [1993]. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'"échec scolaire"*. Presses universitaires de Lyon. 10.4000/books.pul.12525
- Lahire, B. (Éd.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Le Seuil.
- Laks, B. (2000). De la variation et des variantes : À propos du relâchement. *Linx, 42*, 21-28.
- Laparra, M. (2003). Variations et usages linguistiques dans et hors l'école. *Le français aujourd'hui, 143*(4), 7-16. <https://doi.org/10.3917/lfa.143.0007>
- Laparra, M. (2008). L'oral, un enseignement impossible ? *Pratiques, 137-138*, 117-134.
- Larrivée, P., & Guryev, A. (2021). Variantes formelles de l'interrogation. Présentation. *Langue française, 212*(4), 9-24. <https://doi.org/10.3917/lf.212.0009>
- Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire : D'une grammaire implicite à une grammaire explicite : Orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison. Vol 1. Une éducation pour demain*.
- Lavandera, B. R. (1978). Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society, 7*, 171-182. <https://doi.org/10.1017/S0047404500005510>
- Le Normand, M.-T., & Kern, S. (2018). Suivi du langage d'enfants bilingues issus de milieux sociaux défavorisés : Enjeux cliniques, pédagogiques et sociaux. *Devenir, 30*(1), 43-55. <https://doi.org/10.3917/dev.181.0043>

- Le Normand, M.-T., Moreno-Torres, I., Parisse, C., & Dellatolas, G. (2013). How Do Children Acquire Early Grammar and Build Multiword Utterances ? A Corpus Study of French Children Aged 2 to 4. *Child Development*, 84(2), 647-661. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01873.x>
- Le Normand, M.-T., Parisse, C., & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers developmental and biosocial aspects by developmental, gender and sociocultural factors. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22(1), 47-58.
- Lefèbvre, C. (1983). Les notions de style. In E. Bédard & J. Maurais (Éds.), *La norme linguistique* (p. 305-333). Conseil de la langue française. Le Robert.
- Lefeuve, F., & Rossi-Gensane, N. (2017). Les interrogatives indirectes en discours informel oral. *Langue française*, 196(4), 51-74. <https://doi.org/10.3917/lf.196.0051>
- Léglise, I. (2021). Répertoire. *Langage et société, Hors série*(1), 297-299. <https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0298>
- Lentin, L. (1971). Recherches sur l'acquisition des structures syntaxiques chez l'enfant entre 3 et 7 ans : Une méthode, premiers résultats. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 4, 7-52.
- Lentin, L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. ESF.
- León, de L. (2019). Playing at being bilingual : Bilingual performances, stance, and language scaling in Mayan Tzotzil siblings' play. *Journal of Pragmatics*, 144, 92-108. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.02.006>
- Lété, B., Sprenger-Charolles, L., & Colé, P. (2004). Manulex : A grade-level lexical database from French elementary-school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, and Computers*, 36, 156-166.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Plon.
- Lindsay, P., & Norman, D. (1972). *Human Information Processing. An introduction to psychology*. Academic Press.
- Lüdi, G., & Py, B. (2003). *Etre bilingue*. Peter Lang.
- Macaire, D., & Reissner, C. (2019). *Langue maternelle, langue de scolarité, langues vivantes : Comment articuler les différentes langues de l'élève ?* [CNESCO, Conférence de consensus sur les langues vivantes étrangères]. <https://urls.fr/B2GIew>.
- Maillart, C., Leroy, S., Quintin, E., Ranc, L., Derouaux, F., D'Harcour, E., Al Mounajjed, M., Caet, S., Leroy-Collombel, M., & Morgenstern, A. (2011). Des interactions enrichies qui soutiennent le développement du langage : Effets à court et moyen terme (6 mois) d'une guidance parentale logopédique. *A.N.A.E.*, 112-113. <https://urls.fr/2HmUp8>
- Manesse, D., & Grossmann, F. (2003). L'observation réfléchie de la langue' à l'école. *Repères*, 28, 3-11.
- Martin, N., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2010). Stylistic variations in the social network of a 10-year-old child : Pragmatic adjustments or automatic alignment? *Journal of Sociolinguistics*, 14/ 5, 678-692. <https://doi-org.sid2nomade-1.grenet.fr/10.1111/j.1467-9841.2010.00459.x>

- Martineau, F., & Mougeon, R. (2003). A sociolinguistic study of the origins of « ne » deletion in European and Quebec French. *Language*, 79(1), 118-152.
- Martinet, A. (1990). La synchronie dynamique. *La Linguistique*, 26(1), 13-23.
- Masson, C. (2014). Repérage précoce des dysfonctionnements langagiers : Enjeux et élaboration d'une action de prévention des troubles du langage au sein d'un Centre d'action médico sociale précoce (CAMSP). *Enfance*, 2(2), 171-187.
<https://doi.org/10.3917/enf1.142.0171>
- Masson, C., & Bertin, T. (2021). Accompagner le développement langagier du très jeune enfant : Une recherche-action-formation dans les structures de petite enfance. *TRANEL (Travaux neuchâtelois en linguistique)*, 74, 31-45.
<https://doi.org/doi.org/10.26034/tranel.2021.2907>
- Masson, C., & Canut, E. (2019). Usage d'un outil multimodal en contexte médico-éducatif : Stratégies d'étayage et postures langagières de professionnels. In V. Rivière & N. Blanc (Éds.), *Observer la multimodalité en situations éducatives* (p. 51-72). ENS Éditions.
<https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/books.enseditions.17802>
- Masson, C., da Silva-Genest, C., Canut, E., & Caët, S. (2021). Usages de corpus oraux pour l'étude de l'acquisition du français langue maternelle. In C. Benzitoun & M. Rebuschi (Éds.), *Les corpus en sciences humaines et sociales* (p. 15-48). Editions Universitaires de Lorraine.
- Matthey, M. (2021). Diglossie. *Langage et société, Hors série*(1), 111-114.
<https://doi.org/10.3917/ls.hs01.0112>
- Maulini, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre : Le rapport au savoir dans la classe / postface de Philippe Perrenoud*. ESF.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Bertrand-Lacoste.
- Maybin, J. (1997). Story voices : The use of reported speech in 10-12-year-olds' spontaneous narratives. In L. Thompson (Éd.), *Children talking. The development of pragmatic competence* (p. 36-48). Multilingual Matters.
- Maybin, J. (2006). *Children's voices. Talk, knowledge and identity*. Palgrave Macmillan.
- Meirieu, P. (sd). Méthode pédagogique. *Site de Philippe Meirieu. Histoire et actualité de la pédagogie*.
<https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm>
- Meisner, C. (2016). *La variation pluridimensionnelle : Une analyse de la négation en français*. Peter Lang.
- Meisner, C., Robert-Tissot, A., & Stark, E. (2016). L'absence et la présence du « ne » de négation. In *Encyclopédie Grammaticale du Français* (<http://encyclogram.fr>).
https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/124447/1/MeisnerRobert-TissotStark2015_EGF.pdf
- M.E.N. (2011). *Le langage à l'école maternelle. Ressources pour faire la classe*. Canopé Editions - CNDP. <https://urls.fr/K8GOD7>
- M.E.N. (2016). *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie II : Lien oral/écrit. Lexique et syntaxe*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/document/13357/download>

- M.E.N.J. (2019). *Recommandations pédagogiques pour l'école primaire*.
<https://eduscol.education.fr/document/21523/download>
- M.E.N.J. (2023a). *Acquérir et développer la syntaxe : Éléments de progressivité*.
<https://eduscol.education.fr/document/53766/download>
- M.E.N.J. (2023b). *Guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle*.
<https://eduscol.education.fr/document/50921/download>
- M.E.N.J. (2024). *Projet de programme de français de cycle 1*.
<https://www.education.gouv.fr/media/194196/download>
- Meyerhoff, M. (2006). *Introducing sociolinguistics*. Routledge.
- Miguel Addisu, V. (2012a). Approche sociolinguistique du récit oral en contexte scolaire : Que dit-on de soi quand on parle aux autres ? In R. Delamotte & M.-A. Akinsi (Éds.), *Récits d'enfants. Développement, genre, contexte* (p. 259-286). Presses universitaires de Rouen et du Havre. hal-01857976
- Miguel Addisu, V. (2012b). Des compétences plurilingues à "une posture plurilingue" : Pistes sociodidactiques pour la formation de senseignant-e-s. *Cahiers de Linguistique*, 2(37), 29-41.
- Miguel Addisu, V. (2019). La variation dans une perspective sociodidactique : Du plurilinguisme à l'altérité. In B. El Barkini & Z. Meskem (Éds.), *Plaidoyer pour la variation, Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl* (p. 65-84). L'Harmattan.
- Miguel Addisu, V. (2020). *Situations plurilingues : Parcours sociolinguistique et didactique. Vers une didactique inclusive du français* [Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Rouen]. tel-02924313
- Miguel Addisu, V., & Maillochon, I. (2023). *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche*. L'Harmattan.
- Miller, K. (2013a). Acquisition of variable rules : /S/-lenition in the speech of Chilean Spanish-speaking children and their caregivers. *Language Variation and Change*, 25(3), 311-340. <https://doi.org/10.1017/S095439451300015X>
- Miller, K. (2013b). Variable Input : What Sarah Reveals About Nonagreeing Don't and Theories of Root Infinitives. *Language Acquisition*, 20(4), 305-324.
- Miller, K. (2015). Children's production of ain't. In P. Donaher & S. Katz (Éds.), *Ain'tology : The History and Life of the Taboo Word Ain't* (p. 96-112). Cambridge Scholars Publishing.
- Miller, K., & Cardenas, R. A. (2020). Stylistic patterns in the speech of young children and their caregivers : A study of variable /s/ Lenition in Dominican Spanish. In E. Babatsouli & M. J. Ball (Éds.), *An anthology of bilingual child phonology* (p. 251-273). Multilingual Matters.
- Milroy, J., & Milroy, L. (1985). *Authority in Language : Investigating Language Prescription and Standardisation*. Routledge & Kegan Paul.
- Milroy, L., & Gordon, M. (2003). *Sociolinguistics : Method and interpretation*. Blackwell.

- Moïse, C., Lajarge, R., Buson, L., Balocco, A., Calmettes, A., Lacascade, Y., Selimanovski, C., & Trimaille, C. (2019). Civilité. In M.-C. Fourny & R. Lajarge (Éds.), *Les sans mots de l'habitabilité et de la territorialité* (p. 59-64). UGA Editions.
- Mondada, L. (1998). Technologies et interactions dans la fabrication du terrain du linguiste. *Cahiers de l'ILSL*, 10, 39-68.
- Montana, C. (2021). *Raconter une histoire à l'aide de marottes au cycle 1* [Mémoire Master MEEF, INSPE de Grenoble]. dumas-03701951
- Mooney, S. (2020). *Child Acquisition of Sociolinguistic Variation (4.5 case study : Stylization in roleplay)* [PhD dissertation]. Georgetown University.
- Moore, E. (2004). Sociolinguistic style : A multidimensional resource for shared identity creation. *Canadian Journal of Linguistics/Revue canadienne de linguistique*, 49(3/4), 375-396.
- Morgenstern, A., & Parisse, C. (Éds.). (2017). *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion*. Presses Sorbonne Nouvelle. doi :10.4000/books.psn.10557
- Morgenstern, A., Parisse, C., & de Pontonx, S. (2014). "On dit pas je veux !" Apprentissage explicite et implicite du conditionnel dans les interactions adulte-enfant. *Langage, Interaction et Acquisition*, 5(1), 19-37.
- Mougeon, R., & Rehner, K. (2015). Stylistic and discursive functions of French negative particle « ne » in an educational context. *Journal of Sociolinguistics*, 19, 585-611.
- Mougeon, R., & Rehner, K. (2019). Patterns of sociolinguistic variation in teacher classroom speech. *Journal of Sociolinguistics*, 23(2), 1-23.
- Nardy, A. (2008). *Acquisition des variables sociolinguistiques entre 2 et 6 ans : Facteurs sociologiques et influences des interactions au sein du réseau social* [Thèse de doctorat, Université Stendhal, Grenoble]. tel-00466276
- Nardy, A., Bouchet, H., Rousset, I., Liégeois, L., Buson, L., Dugua, C., & Chevrot, J.-P. (2021). Variation sociolinguistique et réseau social : Constitution et traitement d'un corpus de données orales massives. *Corpus*, 22. 10.4000/corpus.5561
- Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2013). The acquisition of sociolinguistic variation : Looking back and thinking ahead. *Linguistics*, 51(2), 255-284.
<https://doi.org/doi:10.1515/ling-2013-0011>
- Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2014). Sociolinguistic convergence and social interactions within a group of preschoolers : A longitudinal study. *Language Variation and Change*, 26(3), 273-301.
- Nardy, A., Chevrot, J.-P., & Barbu, S. (2015). Variation sociophonétique et acquisition du langage : Repères, débats, perspectives. *Langage et société*, 151(1), 27-44.
<https://doi.org/10.3917/l51.0027>
- Nardy, A., Chevrot, J.-P., Bouchet, H., Dai, S., & Karsai, M. (2024, juillet 9). *Continuous, parallel, and unsupervised collection of data on social interactions and speech at preschool : Issues and potentials*. Child Language Symposium, Newcastle.

- Nardy, A., Fleury, E., Chevrot, J.-P., Karsai, M., Buson, L., Bianco, M., Rousset, I., Dugua, C., Liégeois, L., Barbu, S., Crespelle, C., Busson, A., Léo, Y., Bouchet, H., & Dai, S. (2016). *DyLNet – Language Dynamics, Linguistic Learning, and Sociability at Preschool : Benefits of Wireless Proximity Sensors in Collecting Big Data* (<https://dylnet.univ-grenoble-alpes.fr/>). <ANR-16-CE28-0013>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01396652>
- Nardy, A., Rousset, I., Bouchet, H., Liégeois, L., & Buson, L. (2019, novembre). *Recueil non supervisé et traitement d'un corpus oral dense et massif dans une école maternelle : Un exemple avec le projet DyLNet*. 10èmes Journées Internationale de la Linguistique de Corpus, Grenoble, France. hal-02462341
- Newkirk-Turner, B., & Green, L. (2016). Third person singular « s » and event marking in child African American English : Sociolinguistic and formal approaches. *Linguistic Variation*, 16, 103-130. <https://doi.org/10.1075/lv.16.1.05new>
- Ninomiya, C., & Colletta, J.-M. (2016). *Why and how Silent Way teachers gesture* [Oral Presentation]. 7th ISGS Conference, Paris.
- Nonnon, É. (2014). Langage oral et inégalités scolaires. Propos recueillis et mis en forme par J. David. *Le français aujourd'hui*, 185, 17-24. <https://doi.org/10.3917/lfa.185.0017>
- Nonnon, É. (2018). De l'usage des termes construction et coconstruction dans l'analyse des interactions verbales. *Pratiques*, 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4449>
- Nonnon, É., & Goigoux, R. (2007). Travail de l'enseignant, travail de l'élève dans l'apprentissage initial de la lecture. *Repères*, 36, 5-36. <https://doi.org/10.4000/reperes.459>
- Ochs, E. (1979). Introduction : What child language can contribute to pragmatics. In E. Ochs & B. B. Schieffelin (Éds.), *Developmental pragmatics* (p. 1-17). Academic Press.
- Oesterreicher, W. (2001). Plurizentrische Sprachkultur – der Varietätenraum des Spanischen. *Romanistisches Jahrbuch*, 51, 287-318.
- Pallaud, B., & Savelli, M. (2001). L'oral enfantin. Quelques précautions pour l'évaluer. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 6, 121-135.
- Pallier, C., New, B., & Bourgin, J. (2019). *Openlexicon*, *GitHub repository*, <https://github.com/chrplr/openlexicon> [Logiciel].
- Paquette-Smith, M., Buckler, H., & Johnson, E. K. (2023). How sociolinguistic factors shape children's subjective impressions of teacher quality. *Quarterly journal of experimental psychology*, 76(3), 485-496. <https://doi.org/10.1177/17470218221094312>
- Paquette-Smith, M., Buckler, H., White, K. S., Choi, J., & Johnson, E. K. (2019). The Effect of Accent Exposure on Children's Sociolinguistic Evaluation of Peers. *Developmental Psychology*, 55(4), 809-822.
- Parisse, C., de Pontonx, S., & Morgenstern, A. (2017a). Développement et stabilisation de l'expression de la temporalité. In A. Morgenstern & C. Parisse (Éds.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion* (p. 148-160). Presses Sorbonne Nouvelle. <https://books.openedition.org/psn/10648>

- Parisse, C., de Pontonx, S., & Morgenstern, A. (2017b). L'émergence de la temporalité dans le langage de l'enfant. In A. Morgenstern & C. Parisse (Éds.), *Le langage de l'enfant : De l'éclosion à l'explosion* (p. 137-147). Presses Sorbonne Nouvelle.
<https://books.openedition.org/psn/10644>
- Parisse, C., de Pontonx, S., & Morgenstern, A. (2018). L'imparfait dans le langage de l'enfant : Une forme pour sortir de l'ici et maintenant. *Langage, Interaction et Acquisition*, 9(2), 183-225.
- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2000). How children build their morphosyntax : The case of French. *Journal of Child Language*, 27(2), 267-292.
- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2001). Local and global characteristics in the development of morphosyntax by French children. *First Language*, 21, 187-203.
- Parisse, C., & Le Normand, M.-T. (2007). Une méthode pour évaluer la production du langage spontané chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Glossa*, 97. <https://shs.hal.science/halshs-00165632/document>
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Le développement morphosyntaxique des enfants présentant des troubles de développement du langage : Données francophones. *Enfance*, 56(1), 20-35. <https://doi.org/10.3917/enf.561.0020>
- Paternostro, R. (2017). Peut-on enseigner la variation ? In H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau, & E. Guerin (Éds.), *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet* (p. 279-290). Peter Lang.
- Patras Mériaux, C., & Desrumaux, M.-C. (2018). « Parler bambin » à Grenoble : Point de vue de professionnelles. In P. Ben Soussan (Éd.), *Le programme « Parler bambin » : Enjeux et controverses* (p. 43-72). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.benso.2018.01.0043>
- Patterson, J. L. (1992). *The development of sociolinguistic phonological variation patterns for (ing) in young children* [Ph.D. dissertation]. University of New Mexico.
- Paugh, A. (2019). Negotiating language ideologies through imaginary play : Children's code choice and rescaling practices in Dominica, West Indies. *Journal of Pragmatics*, 144, 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.02.005>
- Paze, E., Schwob, S., Volpin, L., & Skoruppa, K. (2021). La prévention des difficultés langagières des enfants préscolaires : État des lieux des stratégies d'encouragement à privilégier dans un contexte monolingue et plurilingue. *TRANEL*, 74, 129-145.
- Pégaz Paquet, A. (2018). Quand la parole circule dans la classe : Coconstruire sa « maîtrise » de la langue à l'école. *Pratiques*, 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4157>
- Péroz, P. (2013). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Quel modèle ?* Journée Prévention de l'illettrisme, « Les enjeux de l'oral dans nos classes », Marseille. 29 novembre 2013. halshs-00922667
- Péroz, P. (2016). Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. *Pratiques*, 169-170. <https://doi.org/10.4000/pratiques.3100>
- Péroz, P. (2018). *Pédagogie de l'écoute*. Hachette Éducation.

- Perrenoud, Ph. (2010). [2001] *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF.
- Pontoux, S., Masson, C., Leroy-Collombel, M., & Morgenstern, A. (2014). "Ça s'appelle comment le docteur des animaux ?" Co-(re)construction des productions non standard de l'enfant. *4ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, 1453-1467. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801189>
- Poplack, S. (2015). Norme prescriptive, norme communautaire et variation diaphasique. In K. Kragh & L. Lindschouw (Éds.), *Les variations diasystématiques dans les langues romanes et leurs interdépendances* (p. 293-319). Série TraLiRo, Société de linguistique romane.
- Poplack, S. (2018). Categories of grammar and categories of speech. When the quest for symmetry meets inherent variability. In N. Shin & D. Erker (Éds.), *Questioning theoretical primitives in linguistic inquiry: Papers in honor of Ricardo Otheguy* (p. 7-34). John Benjamins.
- Pouder, M.-C. (2008). *De l'oral de la conférence à l'écrit de l'article : Figures de la négation dans un genre de vulgarisation du savoir encyclopédique*. Colloque International "La négation en discours", Facultés des Lettres et Sciences Humaines, Université de Sousse, Université de Kairouan. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00342428/document>.
- Quillard, V. (2001). La diversité des formes interrogatives : Comment l'interpréter ? *Langage et société*, 95(1), 57-72. <https://doi.org/10.3917/lis.095.0057>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rácz, P. (2013). *Saliency in sociolinguistics. A quantitative approach*. De Gruyter Mouton.
- Rampton, B. (1999a). Crossing. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 54-56.
- Rampton, B. (1999b). Styling the other : Introduction. *Journal of Sociolinguistics*, 3(4), 421-427.
- Rampton, B. (2003). Hegemony, Social Class and Styling. *Pragmatics*, 13(1), 49-83.
- Reinhardt, J. (2021). L'intonation des interrogatives par maintien de l'ordre SV. *Langue française*, 212(4), 41-56. <https://doi.org/10.3917/lf.212.0041>
- Reinke, K. (2005). *La langue à la télévision québécoise : Aspects socio-phonétiques*. Office québécois de la langue française. https://urls.fr/u1_fBN
- Remysen, W. (2018). L'insécurité linguistique à l'école : Un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes. In N. Vincent & S. Piron (Éds.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec* (p. 25-59). Nota Bene. <https://urls.fr/f3CrZC>
- Repp, B. H. (1991). Perceptual restoration of a "missing" speech sound : Auditory induction or illusion? *Haskins Laboratories Status Report on Speech Research*, 108, 147-170.
- Ricci, L. (1996). Le dialogue interrogatif ou les deux faces d'une liberté didactique. *Les carnets du Cediscor*, 4, 131-151.
- Richard-Bossez, A. (2023). *L'entrée dans les apprentissages scolaires et ses inégalités. Lecture sociologique de la construction des savoirs à l'école maternelle*. Presses Universitaires de Rennes.

- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2006). [1ère éd. 1994]. *Grammaire méthodique du français*. Presses Universitaires de France.
- Rivière, T. (2023). *La Distinction. Librement inspiré du livre de Pierre Bourdieu. Bande dessinée*. La Découverte.
- Roberts, J. (1994). *Acquisition of variable rules : (-T,d) deletion and (ing) production in preschool children* [Ph.D. dissertation]. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- Roberts, J. (1997). Acquisition of variable rules : A study of (-t, d) deletion in preschool children. *Journal of Child Language*, 24(2), 351-372.
- Romain, C., & Roubaud, M.-N. (2013). Un observatoire des pratiques enseignantes en maternelle : Vers une typologie d'activités stimulant la parole de l'enfant. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(2), 273-293. <https://doi.org/10.7202/1025228ar>
- Romaine, S. (1980). Stylistic variation and evaluative reactions to speech. *Language and Speech*, 23, 213-232.
- Romaine, S. (1981). *On the Problem of Syntactic Variation : A Reply to Beatriz Lavandera and William Labov. Sociolinguistic Working Paper Number 82*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED250939.pdf>.
- Romaine, S. (1984). On the problem of syntactic variation and pragmatic meaning in sociolinguistic theory. *Folia Linguistica*, 18(3-4), 409-438. <https://doi.org/10.1515/flin.1984.18.3-4.409>
- Romian, H., Marcellesi, C., & Treignier, J. (1985). Quelques concepts et notions opératoires pour une pédagogie de la variation langagière. *Repères*, 67, 23-31.
- Rondal, J. A. (2003). *L'évaluation du langage*. Mardaga.
- Ronfard, S., Butler, L. P., & Corriveau, K. H. (2020). The questioning child : A path forward. In L. P. Butler, S. Ronfard, & K. H. Corriveau (Éds.), *The questioning child : Insights from psychology and education* (p. 301-320). Cambridge University Press.
- Rossato, S., & Rousset, I. (2018, juillet). *Résultats du suivi des écoles du projet « PARLER à l'école maternelle »*. Bien-être ou être bien à l'école maternelle, Grenoble, France. <https://hal.science/hal-01983972>
- Rousset, I., Rossato, S., Lequette, C., & Latapie, E. (2019). *Exploration des compétences langagières des enfants d'écoles maternelles en zone d'éducation prioritaire*. 10èmes Journées Internationale de la Linguistique de Corpus, Grenoble. <https://hal.science/hal-02457055>
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2020). Analyzing input quality along three dimensions : Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5-21. <https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Sachs, J., & Devin, J. (1976). Young children's use of age-appropriate speech styles in social interaction and role playing. *Journal of Child Language*, 3, 81-98.
- Salazar Orvig, A. (2023). Préface. In V. Miguel Addisu & I. Maillochon (Éds.), *Vivre et parler avec de jeunes enfants en crèche* (p. 17-23). L'Harmattan.

- Salazar Orvig, A., Marcos, H., Heurdier, J., & da Silva-Genest, C. (2018). Referential features, speech genres and activity types. In M. Hickmann, H. Jisa, & E. Veneziano (Éds.), *Sources of variation in first language acquisition : Languages, contexts, and learners* (p. 219-242). John Benjamins Publishing. halshs-01467852
- Salès-Wuillemin, E. (2006). *La catégorisation et les stéréotypes en psychologie sociale*. Dunod. halshs-00596051
- Sankoff, G., & Vincent, D. (1977). L'emploi productif du « ne » dans le français parlé à Montréal. *Le Français Moderne*, 45(3), 243-256.
- Schilling-Estes, N. (2002). Investigating stylistic variation. In J. K. Chambers, P. Trudgill, & N. Schilling-Estes (Éds.), *The handbook of language variation and change* (p. 375-401). Blackwell.
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (Éds.). (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Presses Universitaires de Rennes.
- Schuring, M., Rosseel, L., & Zenner, E. (2024). Expectation through imitation : Towards a unified protocol for roleplay in developmental sociolinguistics. *Language Sciences*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2024.101635>
- Schwartz, O. (2011). Peut-on parler des classes populaires ? *La Vie des idées*. <https://lavedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes>
- Shah, P. E., Weeks, H. M., Richards, B., & Kaciroti, N. (2018). Early childhood curiosity and kindergarten reading and math academic achievement. *Pediatric Research*, 84, 380-386. <https://doi.org/doi.org/10.1038/s41390-018-0039-3>
- Sharma, D., & Rampton, B. (2015). Lactal Focusing in Interaction : A New Methodology for the Study of Style Variation. *Journal of English Linguistics*, 43(1), 3-35. <https://doi.org/10.1177/0075424214552131>
- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills : Modification in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(152), 1-38.
- Shin, N. (2016). Acquiring constraints on morphosyntactic variation : Children's Spanish subject pronoun expression. *Journal of Child Language*, 43(4), 914-947. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000380>
- Shin, N. (2021). Testing interface and frequency hypotheses : Bilingual children's acquisition of Spanish subject pronoun expression. In A. Ghimenton, A. Nardy, & J.-P. Chevrot (Éds.), *Sociolinguistic variation and language acquisition across the lifespan* (p. 82-101). John Benjamins.
- Shin, N., & Miller, K. (2022). Children's Acquisition of Morphosyntactic Variation. *Language learning and development*, 18(2), 125-150. <https://doi.org/10.1080/15475441.2021.1941031>
- Shin, N., & Miller, K. (2024). Children's Acquisition of Morphosyntactic Variation : A Reply to Commentaries. *Language Learning and Development*, 20(1), 83-96. <https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2239798>

- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J., & Garcia-Debanc, C. (2010). Chapitre 12. L'oral. In *Didactique du français langue première* (p. 283-299). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.simar.2010.01.0283>
- Smith, J., & Durham, M. (2019). Morphosyntactic Variables. In J. Smith & M. Durham (Éds.), *Sociolinguistic Variation in Children's Language : Acquiring Community Norms* (p. 133-160). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316779248.008>
- Smith, J., Durham, M., & Fortune, L. (2007). 'Mam, my trousers is fa'in doon!' : Community, caregiver and child in the acquisition of variation in a Scottish dialect. *Language Variation and Change*, 19(1), 63-99.
- Smith, J., Durham, M., & Richards, H. (2013). The social and linguistic in the acquisition of sociolinguistic norms : Caregivers, children, and variation. *Linguistics*, 51(2), 285-324. <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0012>
- Solis, G., & Callanan, M. (2021). Collaborative Inquiry or Teacher Talk ? Parent Guidance during a Science-Related Activity in Mexican-Heritage Families from Two Schooling Groups. *Journal of Cognition and Development*, 22(3), 448-466. <https://doi.org/doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.1080/15248372.2021.1901710>
- Söll, L. (1982). L'interrogation directe dans un corpus de langage enfantin. In F.-J. Hausmann (Éd.), *Études de grammaire française descriptive*. Heidelberg, Groos.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140. <https://doi.org/10.7202/1085359ar>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Blackwell.
- Stark, E., & Binder, L. (2021). L'inversion du sujet clitique en français oral : Ultime apanage des interrogatives? *Langue Française*, 212, 25-40.
- Strand, B. M. S. (2022). *The Roles Role Play Plays : The Form and Function of Bilectal Codeswitching in North Norwegian Pre-school Children's Role Play* [PhD dissertation]. The Arctic University of Norway.
- Strik, N. (2007). L'acquisition des phrases interrogatives chez les enfants francophones. *Psychologie française*, 52(1), 27-39.
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human machine communication*. Cambridge University Press.
- Sumner, M., Kim, S. K., King, E., & McGowan, K. (2014). The socially weighted encoding of spoken words : A dual-route approach to speech perception. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.01015>
- Surcouf, C. (2021). Les grammaires reflètent-elles l'état de développement de la langue qu'elles décrivent ? In D. Aquino-Weber, S. Cotelli Kureth, & C. Skupien Dekens (Éds.), *La norme du français et sa diffusion dans l'histoire* (p. 117-139). Honoré Champion. https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_83D2DF36EBD7.P001/REF

- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2018). Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE. *Études en didactique des langues*, 31, 71-91.
- Sylvestre, A., Bouchard, C., Di Sante, M., Julien, C., Martel Sauvageau, V., & Leblond, J. (2020). Indicateurs normatifs du développement du langage en français québécois à 36, 42 et 48 mois : Résultats du projet ELLAN. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 44, 137-150.
- Sylvestre, A., Di Sante, M., Julien, C., Bouchard, C., Martel Sauvageau, V., & Leblond, J. (2022). Indicateurs normatifs du langage en français québécois à 54, 60 et 66 mois : Résultats du projet ELLAN. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 46, 265-279.
- Syrett, K. (2024). Variation by Context : The Importance of Pragmatics and the Discourse. *Language Learning and Development*, 20(1), 59-61.
<https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2239783>
- Tagliamonte, S., & Molfenter, S. (2007). How'd you get that accent? : Acquiring a second dialect of the same language. *Language in Society*, 36(5), 649-675. Cambridge Core.
<https://doi.org/10.1017/S0047404507070911>
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : Du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38. <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289>
- Tellier, C., & Valois, D. (2006). Le mythe du pronom relatif : Que, qui, dont et les autres. In C. Tellier & D. Valois (Éds.), *Constructions méconnues du français* (p. 17-39). Presses de l'Université de Montréal; <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/books.pum.10257>.
- Teston-Bonnard, S. (2010). Etude des particules discursives dans des situations de parole particulière : Les scénarios et leurs oralisations par les acteurs. *Actes du 2ème Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF)*, 811-823.
<https://doi.org/10.1051/cmlf/2010108>
- Thiberge, G. (2018). Position du syntagme Wh- en français : Réelle optionnalité ou biais sociolinguistique ? *ELIS, Échanges de Linguistique en Sorbonne*, 5, 64-91.
- Thordardottir, E. (2016). Long versus short language samples : A clinical procedure for French language assessment. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 40(3), 176-197.
- Todd, Z. (1997). Metaphor, play and drama : The role of the symbolic in the development of sociolinguistic competence. In L. Thompson (Éd.), *Children talking. The development of pragmatic competence* (p. 82-90). Multilingual Matters.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language : A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Trimaille, C. (2007). Stylisation vocale et autres procédés dialogiques dans la socialisation langagière adolescente. *Cahiers de praxématique*, 49, 183-206.

- Tyne, H. (2000). *Perception et variation diaphasique. Questions de méthodologie : Vers la mise en place d'une expérience permettant de rendre compte du diaphasique dans la perception* [Mémoire de Master]. Université Paris X Nanterre.
- Tyne, H. (2005). *La maîtrise du style en français langue seconde* [Thèse de doctorat, Universités de Paris X (France) et Surrey (GB)]. https://urls.fr/cA3G_U.
- Tyne, H. (2009a). Corpus oraux par et pour l'apprenant. *Mélanges - Centre de Recherches et d'applications Pédagogiques En Langues*, 31, 91-111. <https://urls.fr/bitEZB>.
- Tyne, H. (2009b). Style in L2 : The icing on the cake? In E. Labeau & F. Myles (Éds.), *The Advanced Learner Variety : The Case of French* (p. 91-111). Peter Lang. hal-00416539
- Tyne, H. (2012). La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2. *Le Français Aujourd'hui*, 176, 103-112.
- Tyne, H. (2021, mai 10). *De l'input à l'affordance : Prise en compte de la rencontre avec la langue dite « cible »* [Conférence en ligne ULTV - Université de Lorraine]. <https://urls.fr/xLs1jP>
- Tyne, H., André, V., Benzitoun, C., Boulton, A., & Greub, Y. (Éds.). (2014). *French through corpora : Ecological and data-driven perspectives in French language studies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Vallée, L., & Dellatolas, G. (2005). *Recommandations sur les outils de Repérage, Dépistage et Diagnostic pour les Enfants atteints d'un Trouble Spécifique du Langage*. Ministère de la Santé et des Solidarités; https://sante.gouv.fr/IMG/pdf/06.reco_outils_rep-2.pdf.
- Vargas, C. (1988). Construire la notion de variation langagière. *Repères*, 76, 1-12.
- Vargas, C., & Grossmann, F. (1996). Pour une clarification du statut des activités grammaticales à l'école. *Repères*, 14, 3-14.
- Vaughn, C. (2022). The role of internal constraints and stylistic congruence on a variant's social impact. *Language Variation and Change*, 34(3), 331-354. <https://doi.org/10.1017/S0954394522000175>
- Vaughn, C., & Becker, K. (2022). The Development of Indexicality : Perceptual evidence from 4- to 18-year-olds. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, 28(2). <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol28/iss2/18>
- Vaughn, C., & Becker, K. (2024). Documenting the emerging social-semiotic landscape in children ages 5 to 12. *Language and Communication*, 95, 16-30. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2024.01.001>
- Vaughn, C., & Kendall, T. (2018). Listener sensitivity to probabilistic conditioning of sociolinguistic variables : The case of (ING). *Journal of Memory and Language*, 103, 58-73. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2018.07.006>
- Vaughn, C., & Kendall, T. (2019). Stylistically coherent variants : Cognitive representation of social meaning. *Revista de Estudos da Linguagem*, 27(4), 1787-1830. <https://doi.org/10.17851/2237-2083.0.0.1787-1830>
- Veneziano, E. (2010). Jeu et langage en développement : Entre fonction sémiotique et théorie de l'esprit. *Rééducation orthophonique*, 244, 35-51.

- Veneziano, E. (2014). Interactions langagières, échanges conversationnels et acquisition du langage. *Contraste*, 39, 31-49. <https://doi.org/10.3917/cont.039.0031>
- Véron, L., & Candea, M. (2021). *Parler comme jamais. La langue, ce qu'on croit et ce qu'on en sait*. Le Robert.
- Villeneuve, A.-J. (2017). Normes objectives et variation socio-stylistique : Le français québécois parlé en contexte d'entrevues télévisées. *Arborescences*, 7, 49-66.
- Visetti, Y. M. (1989). Compte-rendu du livre de L. A. Suchman (1987). Plans and Situated Actions. The Problem of Human/Machine Communication. *Intellectica*, 1(7), 67-96. <https://doi.org/10.3406/intel.1989.1374>
- Volteau, S., & Millogo, V. (2018). Place des reformulations dans la construction d'un récit oral à l'école maternelle. *Pratiques*, 177-178. <https://doi.org/10.4000/pratiques.4232>
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society : The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Trad. Du russe par F. Sève*. La Dispute.
- Wachs, S. (2005). Passer les frontières des registres en français : Un pas à l'école. *Synergies France*, 4, 169-177.
- Wachs, S. (2017). Ecriture numérique spontanée et variabilité : Un écrit-oral à exploiter en français langue étrangère (sensibiliser aux styles et à la prononciation). In H. Tyne, M. Bilger, P. Cappeau, & E. Guerin (Éds.), *La variation en question(s). Hommages à Françoise Gadet* (p. 237-254). Peter Lang.
- Wachs, S. (2020). Écrits ordinaires et français scolaire : Une rencontre en classe de français langue maternelle et seconde. *Le français aujourd'hui*, 208(1), 123-133. <https://doi.org/10.3917/lfa.208.0123>
- Warren, R. M. (1970). Perceptual restoration of missing speech sounds. *Science*, 167, 392-393.
- Weber, A. (2018). *Les récits en randonnée*. Réseau Canopé; <https://www.reseau-canope.fr/notice/les-recits-en-randonnee.html>.
- White, K. S., Saint-Pierre, T., & Johnson, E. K. (2024). In Support of Varying Approaches to the Study of Variation. *Language Learning and Development*, 20(1), 62-64. <https://doi.org/10.1080/15475441.2023.2239787>
- Wolfarth, C., Ponton, C., & Totereau, C. (2017). Apports du TAL à la constitution et à l'exploitation d'un corpus scolaire. *Corpus*, 16, 185-214. <https://doi-org.sid2nomade-2.grenet.fr/10.4000/corpus.2796>
- Wüest, J. (Éd.). (1997). Les linguistes suisses et la variation linguistique. In *Actes du colloque organisé à l'occasion du centenaire du Séminaire des Langues Romanes de l'Université de Zurich*. Basel.
- Wüest, J. (2009). La notion de diamésie est-elle nécessaire ? *Travaux de linguistique*, 59, 147-162. <https://doi.org/10.3917/tl.059.0147>

- Yang, J., Lawrence, J. F., & Grøver, V. (2024). « What else will I do when I start school? » Preschoolers' wh-questions in dinnertime conversations and their language development. *First Language*, 44(3), 301-323.
<https://doi.org/10.1177/01427237241242177>
- Young, A. (2013). Pour une meilleure prise en compte de la diversité linguistique et culturelle des jeunes enfants : Un exemple de formation d'assistantes de maternelle. In C. Hélot (Éd.), *Développement du langage et plurilinguisme chez le jeune enfant* (p. 195-224). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.helot.2013.01.0195>
- Zribi-Hertz, A. (2011). Pour un modèle diglossique de description du français : Quelques implications théoriques, didactiques et méthodologiques. *Journal of French Language Studies*, 21, 231-256.
- Zribi-Hertz, A. (2013). De la notion de grammaire standard dans une optique diglossique du français. *Journal of French Language Studies*, 23, 59-85.