

## QUAND L'ENFANT PARLE DU LANGAGE

Etude sur ses représentations de la variation lectale

- Antivol, saute donc, c'est fastoche!
- "fastoche"!
- Antivol, saute! T'es pas cap!
- "pas cap"!
- Antivol, saute! C'est vachement fastoche!
- "fastoche", "pas cap", "vachement"! Je sauterai quand on me parlera en bon français.

Tiré de Berrendonner (1982, p. 18)

Chaque locuteur possède de la langue qu'il parle un ensemble de représentations, plus ou moins floues, qui, comme dans le dialogue ci-dessus, se manifestent parfois dans son discours. En voici encore un exemple :

"(...) rares sont ceux qui font des salles pleines comme l'on dit (.) ils font ... ce terme n'est pas beau m'enfin qui remplissent les salles c'est encore plus terrible .."

tiré de Güllich et Kotschi (1981, p. 1)

De telles affirmations, relatives aux connotations esthétiques, affectives ou sociales de la langue (ainsi que toutes celles qui d'une manière ou d'une autre prennent comme objet la langue elle-même, ses propriétés, son emploi, etc.) dépendent de la compétence métalinguistique des sujets parlants.

Dans cet article, nous nous intéressons à un aspect encore peu étudié de cette compétence, à savoir les représentations que se font des enfants de 11-12 ans de la variation linguistique en français. La variation représente un aspect constitutif de toute

langue et il nous paraît important d'en connaître les représentations chez les locuteurs. D'autre part, il est intéressant d'étudier de telles représentations chez des enfants car

- 1) leur compétence métalinguistique n'est pas encore totalement constituée, elle comporte certaines spécificités et diffère par conséquent de celle des adultes;<sup>1</sup>
- 2) cette compétence joue un rôle important dans leur développement linguistique et leurs pratiques scolaires.

Précisons d'emblée que nous n'avons pas recueilli des échantillons de discours spontané. Nous avons travaillé expérimentalement en faisant réagir les enfants à des items que nous leur présentions. Ainsi, en confrontant un enfant à un couple d'énoncés comme

(16)<sup>2</sup> Ne puis-je pas partir avec toi ?

(18) Est-ce que j'peux m' tirer avec toi ?

nous nous demandons s'il ressent l'existence d'une variation et, si oui, comment il en rend compte. Nous visons par là à saisir dans quelle mesure l'enfant a conscience des diverses variantes disponibles pour "dire la même chose", à déceler les marques linguistiques qu'il perçoit et sur lesquelles il se base pour - éventuellement - mettre en rapport langue et espace social.

Cette étude se rapproche des nombreuses recherches qui s'attachent aujourd'hui à décrire les aspects réflexifs, méta-, de la compétence des locuteurs. Elle se caractérise cependant par la prise en compte, parallèlement à cette dimension métalinguistique, des données fournies par la sociolinguistique à propos du caractère fondamentalement variationnel de toute langue. Les recherches qui lient ces deux aspects sont encore rares.<sup>3</sup> Or, le dialogue présenté en exemple - exemple d'un discours portant sur

des variantes socialement marquées - démontre l'intérêt d'une telle mise en relation.

L'étude que nous présentons ici est issue de travaux antérieurs menés dans le cadre du Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel. Ceux-ci visaient, au moyen d'une méthode quantitative, à mettre en rapport les jugements d'acceptabilité portés par des enfants de 7 à 11 ans sur des énoncés interrogatifs liés à trois niveaux de langue (familier, standard, soutenu) avec divers paramètres extralinguistiques (appartenance sociale, origine linguistique, type d'enseignement suivi, etc.). Il s'agissait alors de décrire la conscience normative des élèves de l'enseignement primaire, de définir le rôle de l'école dans son apparition et d'analyser les divers facteurs extralinguistiques qui pouvaient déterminer les attitudes des enfants. Cependant, comme nous le soulignons déjà à l'époque, "c'est finalement par ses côtés négatifs que ce travail s'est révélé le plus intéressant" (Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 8). Les raisons de cet échec sont diverses, mais deux d'entre elles nous paraissent particulièrement significatives :

1. La partition des variations en trois niveaux de langue est insuffisante : la diversité des tournures interrogatives du français n'est pas réductible à trois catégories clairement délimitées. De plus, la mise en rapport de ces catégories avec des corrélats extralinguistiques (classes sociales, situations, etc.) soulève d'importantes difficultés (Berrendonner, Le Guern, Puesch, 1983). Il nous paraît donc erroné d'interpréter a priori, et de manière restrictive, les éléments variationnels que nous introduisons dans notre expérience. Nous devons d'abord repérer quels sont les indices

que l'enfant perçoit et quelles sont les catégories émiques qu'il utilise pour élaborer ses représentations.

2. Nous n'avons pas suffisamment tenu compte du caractère métalinguistique de la tâche que nous soumettions aux enfants. Car, pour eux, évaluer hors-contexte l'acceptabilité d'un énoncé n'est pas un exercice simple et évident!<sup>4</sup> A cet âge, la compétence métalinguistique est en plein développement. Nous nous devons donc de réfléchir davantage à la signification des activités que nous attendons des enfants.

Ces problèmes, surtout le second, nous étaient masqués par le caractère quantitatif de l'expérience. C'est pourquoi nous avons, en 1981 déjà, complété notre expérience par une petite enquête qualitative qui avait permis de mettre en évidence ces difficultés (Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 46-57). L'expérience présentée ici résulte d'un travail ultérieur destiné à développer cette partie qualitative, tant sur le plan théorique qu'expérimental (del Coso-Calame et de Pietro, 1982).

#### Comment accéder aux représentations des enfants

Il n'est pas facile d'accéder aux représentations linguistiques d'un locuteur. Le discours qu'il tient ne correspond pas nécessairement à ses véritables représentations, et moins encore à ses pratiques effectives. Des décalages peuvent apparaître pour diverses raisons. En particulier, comme le soulignent Bredart et Rondal, "la verbalisation d'une connaissance peut poser un problème en soi à certains enfants" (1982, p. 14).<sup>5</sup> Ainsi, si nous voulons véritablement atteindre leurs représentations émiques, il s'agit de trouver des procédures d'enquête qui résolvent, partiellement du moins, cet obstacle. D'autre part, l'existence d'un "paradoxe de l'informateur" (Labov, 1976) démontre combien il

faut être prudent, surtout lorsque l'on travaille sur des objets socialement marqués ! Les tests dits de "matched guise" sont intéressants à cet égard. Rappelons que ceux-ci visent à faire ressortir, d'une manière quelque peu sournoise, les attitudes des gens à l'égard de langues, ou de lectures, et/ou des groupes qui les parlent: on soumet le sujet de l'expérience à un même discours, énoncé par un même locuteur, mais - et de manière stéréotypée - dans les différentes langues, ou lectures, évaluées; puis on demande au sujet de l'expérience ses impressions sur les personnes qu'il entend, sans qu'il sache, bien entendu, qu'il s'agit à chaque fois des mêmes locuteurs ! Ainsi, les sujets ne peuvent se forger leur impression que sur la base des indices linguistiques qu'ils repèrent. Pourtant, on peut, lorsque le test concerne des variantes à l'intérieur d'une même langue, se demander quels sont ces indices ? En fait, les chercheurs qui utilisent cette technique les considèrent généralement comme connus: ils introduisent dans leur expérience des variations stéréotypées et présupposent que tous les sujets les perçoivent et y réagissent en les utilisant comme base d'inférence. Une telle procédure est licite: en effet, ces expériences n'ont pas comme objectif de comprendre la perception des phénomènes linguistiques pour elle-même, mais de faire ressortir des attitudes globales, stéréotypées - quels que soient finalement les éléments qui les fondent; d'autre part, elles sont généralement réalisées avec des adultes dont on peut supposer que la perception des indices est dans une grande mesure semblable à celle des chercheurs qui ont élaboré le test (cf. Lambert, 1967).

Cependant, force nous est de reconnaître que nous connaissons mal encore les configurations linguistiques qui fondent les représentations de la langue, et rien ne prouve que tous

les francophones se comportent à cet égard de la même façon ! Une étude approfondie des représentations émiques des locuteurs s'avère donc selon nous prioritaire. C'est ce que nous avons tenté de faire à travers notre expérience. De plus, nous avons travaillé avec des enfants pour lesquels il serait bien hasardeux de considérer qu'ils perçoivent, de manière identique, les mêmes indices, autrement dit de considérer qu'ils possèdent une représentation semblable de leur langue. Il s'agit donc d'abord de découvrir quels éléments sont perçus, avant d'étudier comment ceux-ci sont utilisés pour inférer des jugements métalinguistiques. Nous nous demandons par conséquent

- 1) si l'enfant perçoit des variations;
- 2) si oui, lesquelles ?
- 3) comment en rend-il compte ?

Nous n'avons donc pas étudié un comportement langagier spontané des enfants mais des réponses sollicitées par l'enquêteur sur la base d'un corpus expérimental censé faire réagir l'enfant. Le comportement verbal et non-verbal de celui-ci constitue ainsi des traces - plus ou moins fiables - qui devraient nous permettre d'accéder à ses représentations sous-jacentes. Afin de saisir le point de vue émique des enfants, nous avons préféré une étude qualitative à une étude quantitative. Il nous semblait en effet maladroit, vu l'état de la recherche, d'établir un questionnaire standardisé, de traiter les résultats statistiquement et de choisir un échantillon "représentatif" d'informateurs. Ceux-ci, au nombre de douze, ont donc été sélectionnés non pas en fonction de paramètres précis mais afin de favoriser un déroulement de l'enquête aussi fructueux que possible: ce sont tous des enfants désireux de participer à l'enquête, considérés par leurs instituteurs comme plutôt "bavards", "curieux" et,

scolairement, "moyens". Parmi tous les paramètres qui permettent de caractériser les individus, seul l'âge a été l'objet d'un choix réel. Nous voulions en effet travailler avec des enfants de 11-12 ans, car

- 1) ceux-ci maîtrisent, au niveau de l'usage quotidien, la plupart des faits variationnels que nous voulions leur soumettre;
- 2) ils ont déjà, en 5ème année, une expérience de l'école suffisamment longue pour qu'elle soit susceptible d'influencer leurs jugements;
- 3) enfin, ils ont probablement, à cet âge, moins de difficultés que des plus petits à considérer, lorsqu'ils sont sollicités, la langue non plus comme un simple instrument, mais aussi comme un objet de réflexion.

Vu le but de notre travail, nous nous intéressons davantage aux discussions qu'ont suscitées nos questions qu'aux réponses brèves et précises qu'aurait provoquées un questionnaire pré-établi. C'est pourquoi nous avons décidé d'étudier les enfants en situation interactionnelle, dans des groupes de deux, ce qui rend possible des désaccords, et donc une argumentation à travers laquelle ils vont justifier et défendre leur position. Même si nous n'avons pas introduit de véritable enjeu - comme on le fait souvent en psychologie sociale -, de tels discours argumentatifs sont évidemment d'un grand intérêt pour notre étude; de plus, les enfants, en groupe, ont certainement dû être un peu moins mal à l'aise face aux deux enquêteurs. Nous envisageons cependant les différentes entrevues comme un tout, sans faire d'analyse différenciée pour chaque enfant. D'autre part, bien que nous connaissions les milieux socio-économiques de nos interlocuteurs, il serait prématuré d'établir dans cette étude des corrélations entre les résultats et ce paramètre.

Tous les groupes d'enfants ont effectué trois tâches expérimentales. Dans cet article, nous ne parlerons que de la première. Inspirée de Boltanski et Thévenot (1981), celle-ci consiste à présenter aux enfants des énoncés sur fiches, afin qu'ils les classent en piles distinctes selon des critères définis par eux. Le corpus d'énoncés élaboré à cette fin comporte plusieurs variantes de la construction interrogative - domaine particulièrement fécond en français -<sup>6</sup> ainsi que des variations morphophonologiques<sup>7</sup> et lexicales. Il comprend également quelques énoncés linguistiquement mal formés afin que nous puissions comparer le comportement de l'enfant face à la variation et à l'agrammaticalité (cf. 10, 13 et 23).

Voici notre corpus :

1. Où les enfants sont-ils ?
2. Où i sont les enfants ?
3. Où les enfants sont ?
4. Où sont les enfants ?
5. Où sont-ils les enfants ?
6. Où c' q' i sont les enfants ?
7. i sont où les enfants ?
8. Où est-ce qu'ils sont les enfants ?
9. Où est-ce qu'i sont les enfants ?
10. Où est-ce qu'ils sont-ils les enfants ?
11. Les enfants sont où ?
12. Où c'est qu'i sont les enfants ?
13. Où ils les enfants sont ?
14. C'est où qu'i sont les enfants ?
15. J' peux partir avec vous ?
16. Ne puis-je pas partir avec toi ?
17. Puis-je me barrer avec vous ?
18. Est-ce que j' peux m' tirer avec toi ?
19. J' peux m' tailler avec toi ?

20. C'est quoi qui t'embête ?
21. Qu'est-ce qui t'embête ?
22. Ce qui t'embête, qu'est-ce ?
23. Que t'embête-t-il ?
24. Qu'est c'est qui t'emmerde ?
25. Qu'est-ce qui t'emmerde ?

Nous avons donc, au moyen de cette tâche, provoqué chez les enfants une activité discursive et classificatrice. Dans un premier temps, nos sujets étaient confrontés aux items 1 à 14. Ceux-ci représentent 14 variantes (morphophonologiques et syntaxiques) d'un même contenu propositionnel. Les groupes devaient donc regrouper les énoncés qui leur paraissaient présenter des affinités entre eux. Dans la mesure où le contenu sémantique des variantes restait identique, les regroupements ne pouvaient être établis que sur la base d'indices formels, de variations perçues par nos sujets. Dans une seconde phase, les enfants devaient classer les énoncés 15 à 25, qui introduisent en plus des variations lexicales dont certaines sont fortement connotées. La tâche consistait alors à compléter et/ou modifier les piles déjà constituées. Une fois ce classement effectué, nous demandions encore à nos informateurs de le commenter, de définir les critères utilisés et de dénommer les catégories obtenues.

Ce test est évidemment limité par le fait qu'il est présenté sous forme écrite alors que nous étudions avant tout la langue parlée. On peut imaginer - bien que nous leur ayons dit à plusieurs reprises de lire les énoncés à haute voix - que la norme écrite, dans une certaine mesure assimilable à une norme évaluative, a pesé lourd dans leurs jugements ! (cf. infra, p. 53). En tous les cas, ce test nous a permis de voir combien l'enfant était choqué par le décalage entre langues écrite et parlée.

L'enquête a été réalisée dans deux classes de 5ème année primaire à La Chaux-de-Fonds (Suisse). Voici les classements proposés par les six groupes auxquels nous avons soumis le test ainsi que les dénominations qu'ils ont attribuées aux classes :

La perception des variations linguistiques

Les résultats montrent de toute évidence que ces enfants perçoivent certaines variations : chaque groupe a pu définir des catégories qui renvoient à des faits linguistiques observables. Pourtant, tout n'est pas également perçu, ni traité de la même manière. Ainsi, les énoncés comportant des variations lexicales suscitent régulièrement une réaction; les variations syntaxiques, par contre, n'attirent guère l'attention des enfants : l'extrait suivant (tiré en fait d'un autre test que nous ne présentons pas ici) manifeste clairement cette difficulté de perception :

Un enfant propose une solution : "Bonjour madame, vous avez l'heure svp. ?"

Sa camarade, qui note, lui demande : "C'était quoi ? Avez-vous l'heure svp. ?"

Le premier enfant, voulant répéter sa proposition, ajoute alors : "Non, est-ce que vous avez l'heure svp. ?"<sup>8</sup>

Certaines marques apparaissent ainsi comme saillantes et d'autres non. Nous reviendrons plus tard sur ce point. Mais, auparavant, nous devons analyser comment s'organisent globalement les représentations des enfants.

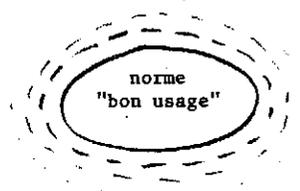
L'organisation des représentations

Les classements effectués par nos six groupes, de même que les dénominations attribuées aux diverses classes, ne sont évidemment pas semblables. Certains groupes définissent des catégories visiblement fondées sur des jugements évaluatifs d'acceptabilité (cf. groupes I, V et VI); d'autres, en revanche, semblent élaborer leur classement sur des critères d'usage

Groupe I	"normaux" 1-4-5-8-11- 15-16-19-21	"bizarres" 2-3-6-7-9- 10-12-13-14- 17-18-20-22-23	"villains mots" 24-25		
Groupe II	"on le parle plus souvent" 2-4-5-7-8- 12-15-21-24-25	"on le parle assez souvent" 11	"se dit parfois" 1-6-9-14-16- 17-18-19-20-22	"on emploie jamais" 3-10-13-23	
Groupe III	"a" 1-2-3-4- 7-11-20	"b" 9-14	"c" "d" "e" 5-8 6-12 15	"f" 21	
Groupe IV	"ils/1" 1s: 1-5-8-23 i : 2-6-7-9- 12-14	"on" 3-4-11	"négatif/positif" - : 16 + : 15-17-18-19	"qui/quoi" qui : 21-22-24-25 quoi: 20	"ce qui veut rien dire" 10-13
Groupe V	"les maîtres" 1-3-4-5-8-11- 16-20-21-22-23	"ceux qui parlent comme i veulent" 2-6-7-9-10-12-13-14- 15-17-18-19-24-25			
Groupe VI	"normaux" 1-4-5-8-11- 15-16-20-21- 22-23	"i" 2-6-7- 9-12-14	"bizarres" (=fautes de Français) 3-10-13	"grosiers" 17-18-19- 24-25	

(groupe II) ou purement formels (groupes III et IV). Nous verrons par la suite comment rendre compte de ces différences qui s'expliquent à la fois par la capacité relative des groupes à expliciter leurs représentations et par l'importance plus ou moins grande qu'ils accordent aux multiples facteurs qui influent sur les représentations d'une langue. Pourtant, ces différences ne doivent pas masquer les similitudes. Un examen plus détaillé des résultats permet en effet de montrer qu'un même principe est à l'oeuvre dans chaque classement : le groupe I par exemple oppose des énoncés "normaux" aux énoncés "bizarres" et aux "vilains mots"; le groupe IV distingue les énoncés avec "ils" et ceux avec "i", les énoncés avec "qui" et ceux avec "quoi", etc. Autrement dit, les enfants opèrent par oppositions. Celles-ci semblent reposer sur le repérage d'éléments saillants et faciles à qualifier : des marques lexicales dans les énoncés 16,17,18,19,24 et 25, par exemple, qu'on définit comme "pas très français", et qu'on oppose à l'énoncé 15 - catégorie mal définie, non qualifiée ("e", cf. groupe III), non marquée. De plus, l'analyse du contenu des classes nous montre que ces éléments "non marqués" correspondent en fait au pôle normatif des classements établis par les groupes I, V et VI ! Ainsi, la prise en compte simultanée des classements, des dénominations et des caractéristiques linguistiques des énoncés regroupés ensemble suggère un modèle fondamental de représentation organisé autour d'oppositions basées sur la perception de marques saillantes. Mais celles-ci n'en constituent pas pour autant une norme. Elles fonctionnent au contraire comme des indices d'anormalité et définissent négativement, "in absentia", la norme. Cette représentation ne revient par conséquent pas à classer les énoncés en fonction d'une norme positive - le "bon usage - dont ils

s'écarteraient plus ou moins, selon le modèle suivant :



La "normalité" semble au contraire constituée des éléments qui ne comportent aucune saillance particulière<sup>9</sup>. Tout se passe comme s'il n'existait pas de norme comme telle dans les représentations des enfants, comme si celle-ci n'apparaissait que négativement dans sa transgression<sup>10</sup>. Les représentations des enfants s'organiseraient donc autour de marques qui fonctionnent comme des prototypes d'"anormalité" et qui provoquent la perception, d'abord, et le rejet, souvent, des énoncés qui les contiennent (cf. par exemple les énoncés 6,12,17,18,19,20,24, et 25).

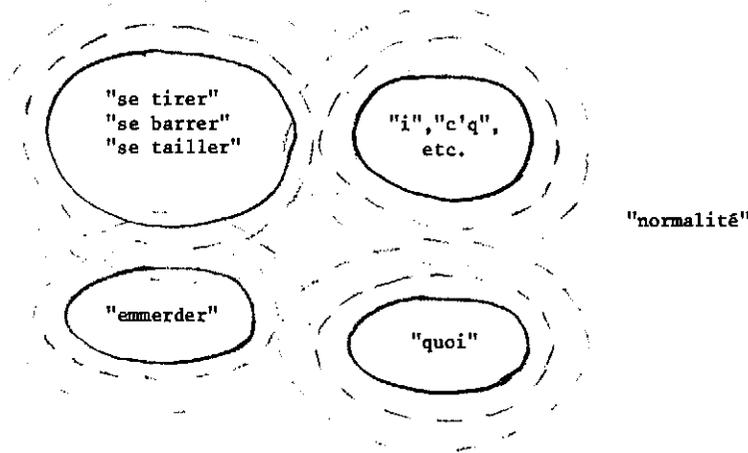
Parmi ces marques, les plus décisives sont, dans un ordre plus ou moins décroissant, les suivantes :

1. Les lexèmes considérés comme des "vilains mots", des "mots grossiers", etc. (24,25).
2. Les diverses réductions morphophonologiques (2,6,7,12,14). Il faut pourtant rappeler ici que, dans notre première expérience, la présentation des énoncés sous forme écrite a indiscutablement influencé les enfants et favorisé le rejet de ces réductions. En effet, dans une deuxième expé-

rience, des énoncés similaires présentés oralement ont été plus facilement acceptés !

3. D'autres variations lexicales, plus ou moins connotées socialement (17,18,19).
4. Le pronom "quoi" (20). Peut-être devrait-on chercher là l'influence d'un dicton dont on abuse parfois dans l'éducation "sociolinguistique" des enfants : "quoi quoi quoi les corbeaux sont dans les bois"...
5. Des variations syntaxiques diverses (ordre des éléments dans les tournures interrogatives, dislocations), dont la saillance apparaît en fait comme quasiment nulle. (cf. supra p. 51)

Les représentations de nos informateurs pourraient ainsi être schématisées par des îlots d'anormalité centrés autour de marques prototypiques :



Ce schéma reste très général. Il mériterait d'être vérifié et approfondi, mais nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, entrer dans les détails. Il appelle cependant quelques remarques.

### 1. L'enfant et la norme

Bien que ces représentations ne s'appuient pas vraiment sur une norme explicite, elles résultent tout de même d'une perception normative de la langue : les énoncés qui suscitent peu de réactions, qu'on considère comme "normaux" ou qu'on attribue au parler des "maîtres" correspondent bien à ceux qu'on trouve dans les manuels scolaires et dans les traités grammaticaux ! D'ailleurs, et plus profondément, la représentation d'un objet revient toujours à en limiter l'extension, à le définir en accord avec la culture - ou plutôt avec notre position à l'intérieur de celle-ci - et à lui attribuer ainsi une valeur (Genouvrier, 1972, p. 43-45). La représentation de l'enfant se définit donc par rapport à une norme qui - et c'est peut-être là sa force - fonctionne sans nécessairement se manifester comme telle.

Mais, d'autre part, nous avons vu que des différences apparaissaient entre nos groupes, que chaque classement comportait certaines spécificités. C'est que ces représentations constituent la norme subjective de l'enfant, l'intégration par ce dernier - en fonction de son histoire sociale, de son développement métalinguistique, etc. - des diverses déterminations qui pèsent sur la langue. Cette norme ne peut donc être univoque puisqu'elle dépend de nombreuses composantes qui interagissent selon des modalités diverses pour lui donner sa forme spécifique. Ces composantes sont, en particulier :

1. L'objet représenté - tournures interrogatives du français, etc. - sur lequel porte le discours, objet dont les propriétés intrinsèques ne sont assurément pas sans influencer les représentations qui s'y rapportent.
2. La compétence métalinguistique de l'enfant qui détermine sa capacité d'élaborer une représentation des phénomènes langagiers par une prise de distance à l'égard de l'utilisation instrumentale du langage; qui détermine aussi le "système de réflexion" mis en oeuvre en fonction du développement de cette compétence (cf. les stades proposés par Hakes (1980)<sup>11</sup>, la faculté de distinguer forme et contenu, etc.); et finalement, qui influe sur la capacité d'explicitation en fonction, entre autre, du métalangage à disposition.

Tous nos groupes d'informateurs ont démontré une certaine capacité d'élaborer une représentation des phénomènes langagiers; tous ont repéré des différences formelles qu'ils ont utilisées comme critères de leur classement. Mais, si les groupes I, II et V recourent à des critères homogènes, les groupes III, IV et VI, par contre, mélangent critères évaluatifs, formels et sémantiques. Les enfants se distinguent également dans leur capacité - ou leur volonté ? - d'interpréter socialement les différences perçues; enfin, ils manifestent, dans le test, une capacité différente de verbalisation des critères mis en oeuvre (cf. les difficultés rencontrées par le groupe III pour dénommer les classes).

3. Les pratiques langagières de l'enfant, en particulier la maîtrise des variations dont il doit rendre compte, car il ne peut y avoir de représentation - de "théorie" - sans une pratique, même minimale, de l'objet en question. Les pratiques influent d'abord sur la perception de l'objet, mais également sur la représentation en fondant les normes objective et quantitative qui interviennent dans l'organisation de celle-ci.

La norme objective<sup>12</sup> se fonde sur l'observation de régularités et relie les variantes à leurs conditions de production. Elle décrit quand, où, par qui, etc., une forme peut être utilisée. Seul le groupe V semblerait s'être référé à de telles régularités. Pourtant, on remarque immédiatement que la "typologie" des locuteurs qu'il établit revient bien plutôt à exemplifier une opposition entre le "bon usage" et le reste ! La norme quantitative est fondée, elle, sur les fréquences relatives d'usage des différentes variantes. Nos items 2,15,19, etc. devraient alors - si l'on prend comme étalon le comportement langagier de l'enfant (Coste, 1970) - constituer la classe des énoncés les plus fréquents. Le groupe II s'est fortement appuyé sur ce critère de fréquence d'usage auquel il s'est d'ailleurs explicitement référé. Il se distingue à cet égard de tous les autres groupes, plus sensibles aux multiples discours évaluatifs tenus par des instances diverses (école, famille, etc.) sur la langue.

4. Les discours adressés à l'enfant sur l'objet de la représentation, discours qui visent généralement à normer l'objet, à transformer les faits "bruts" en valeurs, selon des critères culturels et qui viennent ainsi influencer les

représentations de l'enfant, souvent en s'opposant à la réalité des pratiques. Ces discours se reflètent dans la norme évaluative/prescriptive que l'enfant peut intérioriser et mettre à l'oeuvre dans l'organisation de sa représentation. Cette norme évaluative - "modèle de ce qui doit être" (Roulet, 1974, p. 147) - est avant tout incarnée dans le discours des grammairiens (Berrendonner, 1982). L'enfant, lui, la découvre principalement dans le discours de ses enseignants et, souvent, de ses parents.

Parallèlement à notre expérience, nous avons examiné le traitement accordé aux diverses tournures interrogatives dans les manuels alors en usage dans les classes de nos informateurs, ce afin de mieux comprendre quelle influence peut avoir l'école sur le comportement et les jugements linguistiques des enfants<sup>13</sup>. Les résultats ne sont guère surprenants. L'interrogation avec inversion est fortement privilégiée : on la rencontre dans une proportion de 73% environ alors que l'on sait pourtant qu'elle est très peu utilisée, tant par les adultes que par les enfants (cf. Behnstedt, 1973; Coste, 1970). De plus, on remarque que ces choix "sociolinguistiques" ne sont jamais présentés ouvertement. Il est donc permis de supposer que l'enseignement agit dans le sens d'une normalisation croissante, peut-être pas par volonté délibérée, mais simplement à travers l'influence qu'exerce la répétition implicite d'un modèle au détriment des autres<sup>14</sup>. Nos résultats confirment cette hypothèse, excepté pour le groupe II (cf. supra, p. 57). Ils démontrent donc, ainsi que l'affirme Rey, le rôle important joué par ces discours évaluatifs dans les représentations des enfants : "l'attitude métalinguistique

naïve est essentiellement fondée sur des jugements de valeur et sur l'acceptation plus ou moins totale d'une contrainte collective" (Rey, 1972, p. 12).

Ces quatre composantes (mais il faudrait probablement en envisager d'autres) permettent ainsi de mieux cerner, si ce n'est d'expliquer, les différences que nous observons dans le comportement expérimental des enfants. Ceux-ci se distinguent à la fois quant au développement de leur compétence métalinguistique et quant à l'importance qu'ils accordent aux diverses dimensions possibles de la "normalité" linguistique. Il se pourrait que ce dernier point renvoie à des différences plus générales à l'égard des phénomènes langagiers et/ou à des caractéristiques sociales des sujets de notre expérience. Afin de rendre compte de différences d'un autre type - mais non sans rapport avec les nôtres - quant aux comportements et attitudes langagières des individus, certains auteurs ont proposé des dichotomies attitudinales : attitudes instrumentale vs. intégrative (Gardner et Lambert, 1972), syntagmatique vs. paradigmatic (Beauvois et Ghiglione, 1981), etc. Nous proposons quant à nous d'opposer des enfants qui apparaissent comme plus "autonomes" dans la constitution de leurs représentations et d'autres plus "dépendants". Il serait pourtant prématuré de vouloir répondre sérieusement à une telle question. Il s'avère en effet difficile de prendre en compte tous les éléments qui déterminent nos résultats, en particulier de distinguer ce qui dans notre expérience est dû à la situation expérimentale elle-même et ce qui révèle des différences significatives entre les enfants.

## 2. Variation et agrammaticalité

Nous n'avons pas encore parlé des énoncés 10,13 et 23 qui représentent non des variations lectales mais de véritables violations des règles syntaxiques du français. Il nous intéressait en fait de voir comment l'enfant se comportait face à ces "écartés" d'un autre genre. Or, on remarque que les enfants tendent à confondre ces deux dimensions de la variation linguistique. En effet, si l'agrammaticalité est généralement ressentie comme un facteur d'anormalité<sup>15</sup>, elle n'est par contre pas toujours distinguée des autres critères qui déterminent le classement des énoncés. Seul le groupe IV a véritablement traité les énoncés agrammaticaux à part, en dénommant la catégorie à laquelle ils appartiennent selon un critère différent que pour les autres classes : "ce qui veut rien dire" vs. "ils/i", "où", etc. Les autres groupes n'ont en quelque sorte utilisé qu'un seul axe de classification (cf. groupe II). Et les groupes I et V - qui appartiennent par ailleurs aux groupes les plus explicitement normatifs... - les ont même classés avec les énoncés qui comportent des variations lectales.

Cette tendance, qui consiste à assimiler tout ce qui s'écarte pour une raison ou une autre de la norme, peut s'expliquer par l'attitude de l'école face à la variation. Bien sûr, celle-ci peut conduire à une certaine forme d'"inacceptabilité" (sociale, situationnelle, etc.). Mais il s'agit pourtant de la distinguer de la pure agrammaticalité. Or, l'école ne le fait point : elle ne justifie jamais pourquoi elle enseigne telle forme et rejette telle autre, pourquoi certaines manières de parler doivent être proscrites (partout ? dans certaines situations seulement ?...). Autrement dit, elle assimile dans une certaine mesure variation et agrammaticalité. Et cette façon,

implicite, de procéder risque - comme le suggère notre expérience - de provoquer une confusion semblable chez les enfants !

## Les représentations de la variation lectale chez l'enfant

Récapitulons les principaux résultats de notre recherche :

1. Confrontés à une tâche expérimentale, les enfants sont capables de percevoir certaines différences formelles entre énoncés et de les utiliser avec une relative systématisme pour classer ces énoncés.
2. Cependant, tout n'est pas également perçu. Les enfants manifestent une grande sensibilité aux variations lexicales. Ils perçoivent peu par contre les variantes syntaxiques et ne semblent pas leur attribuer de connotations précises.
3. Les enfants réagissent aussi aux variations morphophonologiques. Mais l'intensité de cette réaction est partiellement due à la présentation sous forme écrite des énoncés à classer.
4. On observe dans la plupart des groupes une confusion, plus ou moins marquée, entre agrammaticalité d'une part et variation lectale (socialement connotée) de l'autre.
5. Pour élaborer leurs représentations, les enfants opèrent par oppositions, et, de fait, ils établissent ainsi une "normalité" - que celle-ci soit évaluative, quantitative ou objective. Les représentations constituent par conséquent une norme : la norme subjective de l'enfant.
6. Pourtant, au sein de celle-ci, la normalité n'apparaît pas - ou pas toujours - comme la catégorie première : ce sont au contraire les éléments déviants qui semblent le mieux perçus et qui définissent négativement, "a posteriori", la norme.

7. Ce caractère négatif, implicite, de la norme ne signifie nullement que celle-ci soit négligeable : il peut en fait contribuer à son efficacité en lui conférant cette propriété d'évidence des choses qu'on ne discute pas...
8. Les représentations possèdent chacune une configuration en partie spécifique, spécificité résultant de différences dans le développement de la compétence métalinguistique des enfants (capacité de verbalisation, capacité ou volonté d'interpréter socialement les variations, et.) et de l'importance relative qu'ils accordent aux trois dimensions possibles de la normalité (normes objective, quantitative et évaluative).
9. Les groupes de notre expérience attachent pourtant une priorité nette à l'une de ces dimensions : la norme évaluative, révélant par là l'influence sur leurs représentations des discours tenus sur la langue par les instances normatives, en particulier à l'école.
10. Un groupe cependant s'est référé à une autre dimension : la fréquence (ou norme quantitative). Il n'est pas impossible que cela dénote de la part des enfants qui en faisaient partie une attitude différente, plus autonome, à l'égard des phénomènes langagiers en général.

Rappelons enfin que tous ces résultats doivent être nuancés en tenant compte du caractère expérimental de notre recherche.

### L'école face à la variation

En guise de conclusion, revenons brièvement à l'attitude des instances scolaires à l'égard de la variation linguistique et à son influence sur les représentations des enfants. Nous avons déjà souligné le privilège implicitement accordé à certaines variantes dans les manuels en usage à l'époque où nous avons effectué notre expérience - privilège que l'on retrouve dans les représentations des enfants; nous avons également relevé que l'école était peut-être responsable, en ne justifiant jamais ses choix sociolinguistiques, de cette vision quelque peu confuse et dichotomique de la "différence" qui conduit certains enfants à "mettre dans le même paquet" tout ce qui s'écarte à un titre ou à un autre de la norme ! Cela revient par conséquent à reconnaître à l'enseignement une influence certaine sur les représentations - si ce n'est sur le comportement - linguistiques des élèves. Cette influence consiste à introduire un décalage entre la réalité des pratiques et son reflet dans la conscience des enfants. Nous ne voulons pas dire par là que cela soit nécessairement négatif, ni évitable d'ailleurs. Comme le souligne Genouvrier (1972), la norme, bien qu'arbitraire, est nécessaire en tant qu'instrument de cohésion : c'est l'identité des normes subjectives, et non des comportements, qui définit la communauté linguistique (Labov, 1976) ! Et l'école est le lieu par excellence où s'exerce cette "enculturation". Cependant, l'école se doit d'être consciente de la signification sociale de ses choix linguistiques et, surtout, elle se doit d'explicitier ces derniers, afin de ne pas biaiser les représentations que les locuteurs se font de leur langue, en leur faisant prendre pour évident, naturel, ce qui ne résulte en fait que de décisions culturelles : l'école doit réfléchir elle-même et amener

l'enfant à réfléchir à la notion de normalité - à la norme, qui "institue dans le champ des comportements socioculturels une polarité du positif et du négatif tendant à fonder en valeur une décision strictement conventionnelle - qu'il s'agisse des manières de table, des usages vestimentaires ou linguistiques" (Genouvrier, 1972, p. 43).

Une nette évolution de l'attitude scolaire s'est d'ailleurs dessinée ces dernières années sous l'influence conjuguée de la linguistique et de la psychologie génétique. Elle a conduit en Suisse romande à l'introduction récente d'un nouveau manuel de français qui insiste explicitement sur la volonté de prendre en considération l'insertion sociale du langage - la variation par conséquent - ainsi que le développement de l'enfant.<sup>16</sup>

Des recherches telles que la nôtre peuvent apporter leur contribution à ce renouveau en étudiant le développement métalinguistique de l'enfant<sup>17</sup> et en dégageant certaines des catégories émiques qu'il met en oeuvre pour organiser ses représentations. Ainsi, notre travail fait ressortir en particulier l'importance de la composante lexicale - et le statut pour ainsi dire exemplaire des mots "grossiers" - dans les représentations langagières des enfants; elle met aussi en évidence la sensibilité de ceux-ci aux décalages entre langue écrite et parlée, etc. Il y a là, nous semble-t-il, des voies que la pédagogie pourrait exploiter. A cet égard, d'ailleurs, il nous a semblé que notre expérience permettait justement de développer la faculté des enfants à réfléchir et à parler du langage,

qu'elle permettait de les sensibiliser à la dimension variationnelle inhérente à toute langue.

Séminaire des langues romanes

Jean-François de Pietro

Université de Bâle

CH 4051 Bâle

*Nous tenons à remercier Mme Francine del Coso-Calame - avec qui nous avons effectué cette recherche - pour l'aide qu'elle nous a apporté dans la rédaction de ce texte. Nous sommes également reconnaissants aux enseignants qui ont mis leur classe à disposition et, surtout, aux enfants qui ont accepté de participer à notre expérience.*

#### Notes

1. Voir à ce propos Berthoud-Papandropoulou (1980), Bredart et Rondal (1982), Hakes (1980), Sinclair, Jarvella et Levelt (1978), etc.
2. La numérotation des exemples correspond à celle de notre corpus expérimental. Elle est présentée en page 48.
3. Bredart et Rondal (1982, p. 81-84) soulignent la rareté des études abordant la composante pragmatique de la compétence métalinguistique. Ils présentent à titre d'exemple les recherches de Bates (1976) sur l'évaluation, par des enfants, de la politesse relative de requêtes émises par des poupées. La troisième partie de notre expérience - que nous ne présentons pas ici - se rapproche méthodologiquement des travaux de Bates.
4. Pour la présentation d'un exemple particulièrement significatif à ce propos, cf. Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 51-53. Voir également Hakes, 1980; Bredart et Rondal, 1982, p. 88-100, etc.
5. Cf. également A.-C. Berthoud, 1982, p. 208-211.

6. Pour une présentation et une description théorique des tournures interrogatives du français, on peut consulter : Al (1975), Behnstedt (1973), Roulet (1969). Il est frappant de constater qu'aucun de ces auteurs n'envisage la totalité des variantes que nous avons nous-mêmes introduit dans notre corpus (voir à ce propos del Coso-Calame et de Pietro, 1982, p. 65-82).
7. Il s'agit essentiellement de réductions de morphèmes liées à des contextes phonologiques. Par exemple, "ils" devient "i" devant consonne.
8. Bredart et Rondal (1982, p. 99) soulignent également l'existence, chez les enfants, d'un décalage dans leur capacité d'évaluer les dimensions sémantique et syntaxique des énoncés.
9. Dans notre étude de 1981, nous avons déjà observé que les enfants expliquaient grammaticalement les erreurs alors qu'ils se contentaient de justifier les énoncés acceptables par l'usage : "on le dit ...". Nous en déduisons alors que les enfants sont capables d'évaluer la grammaticalité d'un énoncé, mais seulement lorsque celui-ci est agrammatical ! (Jeanneret et de Pietro, 1981, p. 55-56).
10. Canguilhem, dans un ouvrage consacré à la normalité et la pathologie en médecine - mais dont la portée dépasse largement le strict domaine médical -, observe le même paradoxe : constatant que la santé, c'est l'inconscience où le sujet est de son corps, il ajoute : "la notion vécue du normal dépend de la possibilité d'infraction à la norme" (Canguilhem, 1966, p. 52).
11. On trouve une brève présentation de ces stades dans del Coso-Calame et de Pietro, 1982, p. 33-35.
12. Pour une présentation plus détaillée des différents types de normes, cf. Rey (1972), Roulet (1974), Gueunier (1982), Helgorsky (1982), etc.; ainsi que, pour une approche plus anthropologique, ou sociologique, Berrendonner (1982), Genouvrier (1972), etc.
13. On trouve une présentation plus détaillée de cette analyse dans Jeanneret et de Pietro, 1982, p. 22-26. Les manuels consultés - "Cahiers de l'élève" et "Livres du maître" - sont indiqués en bibliographie.
14. Avant d'affirmer cela, il faudrait néanmoins envisager aussi le comportement de l'enseignant qui représente probablement le modèle principal de l'élève !
15. Cela n'est cependant pas vrai pour notre énoncé 23 qui semble avoir posé des problèmes d'interprétation et d'évaluation à nos sujets.
16. Cf. Besson et al., 1979.
17. Son développement linguistique, lui, est aujourd'hui bien connu. Voir par exemple François et al. (1977).

### Bibliographie

- Al, B. (1975): La notion de grammaticalité en grammaire générative transformationnelle : Etude générale et application à la syntaxe de l'interrogation directe en français parlé, Leyde, Presse universitaire de Leyde.
- Bates, E. (1976): Language and Context : The Acquisition of Pragmatics, New-York, Academic Press.
- Beauvois, J.L. et R. Ghiglione (1981): L'homme et son langage. Attitudes et enjeux sociaux, Paris, PUF.
- Behnstedt, P. (1973): Viens-tu ? Est-ce que tu viens ? Tu viens ? Formen und Strukturen des direkten Fragesatzes im Französischen, Tübingen, Tübinger Beiträge zur Linguistik.
- Berrendonner, A. (1982): L'éternel grammairien, Berne, Lang.
- Berrendonner, A., M. Le Guern et G. Poesch (1983): Principes de grammaire polylectale, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Berthoud, A.-Cl. (1982): Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etude des verbes déictiques allemands, Berne, Lang.
- Berthoud-Papandropoulou, I. (1980): La réflexion métalinguistique chez l'enfant, Genève, Imprimerie Nationale.
- Besson, M.J., M.R. Genoud, B. Lipp et R. Nussbaum (1979): Maîtrise du français, Office romand des éditions et du matériel scolaires.
- Boltansky, L. et L. Thévenot (1981): Sociologie savante et sens social ordinaire, Communication préparée pour le colloque : "Représentations sociales et champ éducatif", Aix-en-Provence, Version provisoire.
- Bredart, S. et J.A. Rondal (1982): L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques, Bruxelles, Pierre Mardaga.
- Cahiers de l'élève, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années primaires, Neuchâtel, Département de l'instruction publique (dates diverses).
- Canguilhem, G. (1966): Le normal et le pathologique, Paris, PUF.
- del Coso-Calame, F. et J.-F. de Pietro (1982): Quand l'enfant parle du langage : Etude sur ses représentations de la variation lectale, Université de Neuchâtel, mémoire.
- Coste, D. (1970): Etude des conversations d'enfants de neuf ans; 1. Les procédés d'interrogation directe, Paris, Crefid.
- François, F., D. François, E. Sabeau-Jouannet et M. Sourdot (1977): La syntaxe de l'enfant avant 5 ans, Paris, Larousse.

- Gardner, R.C. et W.E. Lambert (1972): Attitudes and Motivation in second-language learning, Rowley, Newbury House.
- Genouvrier, E. (1972): Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français, in: Langue française 13, Paris, Larousse, 34-51.
- Gueunier, N. (1982): Linguistique et normes, in: Le Français dans le Monde 169, Paris, Larousse, 17-25.
- Gülich, E. et T. Kotschi (1981): Sprachliche Normen in der Praxis : Sprachreflexion und Redebewertung in Alltagsweltlichen Kommunikationszusammenhängen, (photocopie).
- Hakes, D.T. (1980): The Development of Metalinguistic Abilities in Children, Berlin, Springer.
- Helgorsky, F. (1982): La notion de norme en linguistique, in: Le Français moderne 50, 1-12.
- Jeanneret, R. et J.-F. de Pietro (1981): Evolution de la notion d'acceptabilité à travers les niveaux de langue chez des enfants de 6 à 11 ans, in: TRANEL 2, Neuchâtel, Institut de linguistique de l'Université, 7-68.
- Lambert, W.E. (1967): A Social Psychology of Bilingualism, in: J.B. Pride et J. Holmes (eds)(1972): Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin Books, 336-349.
- Labov, W. (1976): Sociolinguistique, Paris, Minuit, (trad. de A. Kihm).
- Livres du maître, 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> années primaires, Neuchâtel, Département de l'instruction publique (dates diverses).
- Rey, A. (1972): Usages, jugements et prescriptions linguistiques, in: Langue française 16, Paris, Larousse, 4-28.
- Roulet, E. (1969): Syntaxe de la proposition nucléaire en français parlé. Etude tagmémique et transformationnelle, Bruxelles, AiMAV.
- Roulet, E. (1974): Vers une caractérisation linguistique des normes dans l'enseignement des langues, in: E. Roulet et S.P. Corder : Linguistic Insights in Applied Linguistics, Bruxelles, AiMAV et Paris, Didier.
- Sinclair, A., R.J. Jarvella, W.J.M. Levelt (eds)(1978): The Child's Conception of Language, Berlin, Springer.