



HAL
open science

Variation linguistique et enseignement de la norme : l'exemple de la phrase interrogative

Thomas Lebray

► **To cite this version:**

Thomas Lebray. Variation linguistique et enseignement de la norme : l'exemple de la phrase interrogative. Education. 2012. dumas-00781754

HAL Id: dumas-00781754

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781754>

Submitted on 29 Jan 2013

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.

**Universités de Nantes, d'Angers et du Maine
Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site du Mans**

Année universitaire 2011-2012

**Variation linguistique et enseignement de la norme -
L'exemple de la phrase interrogative**

Thomas LEBRAY

**Mémoire dirigé par Mme Coltier (UM), Mme Féron (UM), et Mr
Hubert (IUFM)**

Séminaire Didactique français langue de l'école

**Master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier Degré**

Remerciements

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans la participation active de plusieurs personnes.

En premier lieu, je tiens à remercier Mme Coltier, Maître de conférence en linguistique à l'Université du Mans, pour sa disponibilité et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer. En tant que directrice de mon mémoire, elle m'a guidé dans mon travail et m'a aidé pour trouver des solutions et avancer dans l'élaboration de ce mémoire.

Je remercie aussi la codirectrice de mon mémoire, Mme Féron, Maître de conférence à l'Université du Mans, qui m'a apporté de nombreuses informations pour mon cadre de recherche.

Je tiens également à remercier toute l'équipe du séminaire, en particulier Mr Hubert, formateur à l'IUFM, et Mr Patoureau, professeur des écoles maître-formateur, pour les pistes de réflexion et les orientations qu'ils m'ont apportées pendant ces deux années de master.

Enfin, j'adresse mes remerciements à Mr Tisseraud, professeur des écoles et maître d'accueil temporaire à l'école des Ardriers, qui m'a accueilli et qui m'a permis de récolter de nombreuses informations et échantillons pour mon cadre pratique.

Table des matières

Sommaire	2, 3
Introduction	4, 5
1) Cadre de recherche	6
I) Cadre théorique : théories sociolinguistiques et approches pédagogique-didactiques.....	7
a. Théorie variationniste de Françoise Gadet (2007).....	7, 8, 9
b. La notion de ‘norme’ et de ‘standard’ selon Françoise Gadet (2007).....	10
c. Etat des lieux sur la prise en compte de la variation linguistique à l’école.....	11
i. Le français à l’école : tradition monolingue, rejet des variétés.....	11
ii. L’école dans l’erreur : un français trop ‘abstrait’ : de la nécessité de contextualiser les usages.....	12
iii. L’adaptabilité linguistique de l’élève : une prescription de l’école.....	12, 13
iv. Le paradoxe du français ‘scolaire’ et le concept de <i>double bind</i>	13
II) Cadre institutionnel : ‘norme scolaire’ dans les textes officiels.....	14
a. Le <i>Bulletin Officiel</i> et les progressions de 2012.....	15, 16
b. Le socle commun.....	17
c. Documents d’accompagnement des programmes.....	18
III) Cadre conceptuel : terminologie liée aux notions de ‘norme’ et de ‘variation’.....	19
a. La variation diaphasique.....	19, 20, 21, 22
b. La variation diamésique.....	23
c. La norme scolaire et les écarts en morphosyntaxe.....	24, 25

2) Cadre pratique	26
IV) Analyse de la variation diamésique : recueils de productions écrites.....	27
a. Méthodologie générale.....	27, 28
b. Analyse des corpus.....	29
i. Situation d'interview.....	29, 30
ii. Situation de dialogue.....	30, 31
iii. Situation d'exposé.....	31, 32
iv. Enregistrement oral.....	33, 34
c. Commentaires et conclusions partielles.....	35
V) Analyse de la variation diaphasique.....	36
a. Méthodologie générale.....	36
b. Analyse des corpus.....	36, 37, 38, 39, 40, 41
c. Commentaires et conclusions partielles.....	43
3) Application didactique	44
a. Contexte, progression, et finalités de notre séquence.....	44, 45
b. Corpus écrits et oraux.....	46
i. Les prises de notes de la première séance.....	46
ii. Transcription des interactions des élèves lors de la première séance.....	47
iii. L'article de presse.....	48
iv. Transcription des interactions des élèves lors de la deuxième séance.....	49
c. Analyse des données.....	50
d. Commentaires.....	51
Conclusions générales	52
a. Synthèse globale.....	52
b. Limites.....	53, 54
c. Intérêts de la recherche en terme de formation.....	55
Bibliographie	56, 57
Table des annexes	I
Annexes	II à XIII

Introduction générale

Ce mémoire de recherche est axé sur l'observation de productions écrites dans les classes de cycle 3, analysées avec les outils de la sociolinguistique.

L'observation de ces productions et mes stages pratiques m'ont conduit à m'interroger sur la variation linguistique dans le cadre scolaire. La question de la variation linguistique est une question centrale dans les situations de communication. Il est intéressant d'observer comment celle-ci est appréhendée et traitée à l'école. Les éclairages théoriques sur la notion de variation linguistique seront empruntés d'une part à la sociolinguistique variationniste (les travaux de Françoise Gadet¹), et d'autre part aux théories didactico-pédagogiques sur la question (nous nous référerons à Emmanuelle Guérin, Josiane Boutet, Emile Genouvrier, et Marie-Madeleine Bertucci²). Ces éléments, cadre théorique de notre mémoire, seront présentés dans la première partie.

La variation linguistique est un fait. Mais une question demeure : comment l'institution scolaire (par le biais des B.O, des instructions officielles, etc), traite-t-elle de la variation ? Cette variation est-elle acceptée ? Est-elle au contraire stigmatisée, certaines variations étant alors considérées comme des erreurs au nom d'une norme ? Comment, le cas échéant, la variation est-elle abordée, c'est-à-dire, *enseignée*, dans le cadre scolaire ? Ces questions – dont la définition de la norme – seront traitées dans la deuxième partie.

La troisième partie précisera certains concepts liés à la 'norme' et à la 'variation', à l'aide de notions, et donc d'une terminologie spécifique que nous définirons et utiliserons pour l'analyse des données écrites.

¹ Gadet F, 2007, *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.

² Bertucci, M.M. (dir.). (2004). *Quel français enseigner à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan. Boutet, J. (2002). « I parlent pas comme nous ». Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, n°130. Genouvrier, E. (1972). Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français. *Langue française*, n°13. Guerin, E. (2010). L'outrelangue ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques*, n° 145-146.

Une quatrième partie sera consacrée à la méthodologie mise en place pour le recueil de nos données, ainsi qu'à l'analyse et aux commentaires de ces données : échantillons de productions écrites, enregistrement oral en classe, et questionnaires adressés aux élèves. Ces recueils permettront de répondre à notre question d'étude sur la variation linguistique en classe.

Enfin, une dernière partie sera consacrée à l'application didactique effectuée en classe avec les élèves, sur deux séances.

Dans cette recherche, nous nous attacherons à l'étude de deux variations en particulier : la variation diaphasique (ou situationnelle), et la variation diamésique (ou passage du canal oral au canal écrit), variations que nous définirons, en prenant soin d'expliquer ce choix parmi toutes les formes de la variation.

Précisons d'emblée que, face aux choix possibles d'une centration sur le lexique ou d'une centration strictement morphosyntaxique, nous avons choisi de nous centrer sur les structures syntaxiques elles-mêmes. Certes, il est possible de partir des « mots » et de prendre en compte les structures qu'ils imposent (nous pensons, par exemple, aux verbes et aux adjectifs), mais nous avons préféré partir de certaines structures syntaxiques, à savoir les structures de l'interrogative. Nous justifions ce choix des phrases interrogatives comme suit : ce type de phrase, encore plus que les autres, est sujet à la variation ; les formulations possibles sont nombreuses d'un locuteur à l'autre, et chez un même locuteur.

La prise en compte des diverses origines de la variation (diamésie et diaphasie) en morphosyntaxe me permet de poser le sujet de ce mémoire : l'analyse morphosyntaxique des écarts par rapport à la norme scolaire dans les phrases interrogatives, au regard des facteurs diaphasique et diamésique.

Cadre de recherche

I. Cadre théorique : théories sociolinguistiques et approches didactico-pédagogiques

A. Théorie variationniste de Françoise Gadet (2007)

Dans *La variation sociale en français*, F. Gadet (2007 : 13) explique que la variation est inhérente à toute langue : quelle que soit la langue donnée, les locuteurs l'utilisent sous des formes diversifiées ; W. Labov (1972), considère même qu'une langue sans variation intrinsèque serait dysfonctionnelle³. L-J Calvet (1993), explique également que toute langue entraîne obligatoirement des diversifications de la part de ses locuteurs.⁴

Selon F. Gadet, on peut répertorier cinq types de variations ; elles sont classées dans le tableau suivant, repris de l'ouvrage (Gadet, 2007 : 23), qui résume les relations entre les variations.

Représentation de la variation			
1) Variations selon l'utilisateur	Temps	Changement	Diachronie
	Espace	Géographique, spatial, régional, local	Diatopie
	Société, communauté	Social	Diastratie
2) Variations selon l'usage	Styles, registres, niveaux	Situationnel, stylistique, fonctionnel	Diaphasie
	Canal	Oral/écrit	Diamésie

³ Labov, W. *Sociolinguistic Patterns* [traduction française : *Sociolinguistique*], 1977.

⁴ Calvet, L-J. « *La sociolinguistique* », Que sais-je ?, 1993.

F. Gadet définit les cinq types de variations, en explicitant les spécificités de chacune. Je ne m'intéresserai qu'aux variations diaphasique (liées à la situation et aux types de discours produits) et diamésique. Pour ce qui est de la variation diatopique (ou géographique), des limites techniques évidentes m'ont dissuadé de l'analyser (les élèves qui ont produit les phrases interrogatives et qui ont répondu aux questionnaires sont trop proches géographiquement); il en est de même pour la variation diastratique (ou sociale), car les échantillons d'élèves des écoles où j'ai effectué mes stages ne relèvent pas de catégories sociales très hétérogènes (en tout cas, n'avais-je pas les moyens d'aborder objectivement cet aspect des choses) ; enfin, la variation dans le temps est évidemment non pertinente.

La variation diaphasique, ou stylistique, à laquelle je m'intéresserai, est définie par F. Gadet (2007 : 172) comme la « capacité des locuteurs à moduler leur façon de parler en fonction de différents interlocuteurs et activités ». Le locuteur, en dehors de toute considération sociale, dispose d'un répertoire morphosyntaxique diversifié, répertoire qui lui permet d'utiliser telle ou telle variation, ou variante, selon son interlocuteur, le contexte, et l'objet de l'échange : on ne s'exprime pas de la même manière (que ce soit à l'écrit ou à l'oral) selon que l'on s'adresse à un familier, à un ami, ou encore à son professeur. La diaphasie prend donc en compte, non pas ce qu'*est* le locuteur, mais ce qu'il *fait*. Selon F. Gadet, tous les locuteurs, y compris les enfants, disposent de ces répertoires diversifiés, en fonction de la situation de communication et de la sphère d'activité : « La variation se manifeste très vite dans l'acquisition, les enfants devenant sensibles aux différences des façons de parler de leur entourage du fait que ce qu'ils entendent comporte de la variation » (2007 : 25). Ceci impliquerait donc que l'élève, suivant le lieu où il se trouve (en milieu scolaire, périscolaire, ou extrascolaire), n'emploie pas le même répertoire linguistique, puisque la situation de communication est sensiblement différente (les attentes institutionnelles ne sont pas les mêmes que les attentes familiales ou personnelles). Par ailleurs, F. Gadet explique que locuteur est perpétuellement pris en tension entre deux 'pôles' opposés (2007 : 26) : d'une part, la volonté de se plier aux règles d'unité et de prestige en communiquant 'correctement', et d'autre part, la tendance à utiliser des formes diversifiées (le langage entre pairs, l'oral...) : tout dépend de la situation. Ainsi, d'un point de vue morphosyntaxique, l'on dira par exemple à son supérieur hiérarchique « Demain, je ne

viendrai pas au travail », alors que l'on s'adressera à un proche de cette manière : « J'vais pas au travail demain »⁵.

En ce qui concerne la variation diamésique, F. Gadet (2007 : 17) donne cette explication : « Les usagers ne parlent pas comme ils écrivent, et inversement ». La diamésie renvoie donc aux variations relatives aux différences de canal, par exemple canal oral (lorsque l'on parle), et canal écrit (lorsque l'on écrit). On peut dégager de la définition de *diamésie* deux remarques : la première, c'est que la diaphasie (voir définition ci-dessus) et la diamésie ne sont pas deux variations 'étanches' l'une à l'autre. En effet, la variation diaphasique est une variation qui se perçoit souvent à l'oral (car la diversité des situations de communication et des interlocuteurs se présente plus à l'oral), et que l'on peut donc corrélérer à la variation diamésique. D'ailleurs, F. Gadet explique que « La diversité de canal, oral ou écrit, peut aussi être rapportée au diaphasique » (2007 : 17). La seconde remarque, c'est que tout locuteur, selon le canal (écrit ou oral), ne va pas s'exprimer de la même manière (certaines formes se trouvent plus à l'écrit, comme « Il m'eut déplu que vous m'imputassiez cette erreur »⁶) ; d'autres formes, en revanche, se trouvent plus facilement à l'oral, comme « alors, le cinéma, on y va ? », des détachements (« En vacances, les livres, j'en lis trois par semaine »), ou encore des structures binaires (« La cantine, y a pas à se plaindre »⁷). Mais il y a un autre sens à la citation « Les usagers ne parlent pas comme ils écrivent, et inversement », c'est que la situation (distance à l'autre, lieu, moment, etc), est différente.

Enfin, F. Gadet explique que toutes ces variations sont forcément la conséquence de la mise en place d'une norme, car s'il y a variation, c'est forcément par rapport à une norme (plus encore dans le cadre scolaire, nous le verrons ultérieurement) : « La standardisation ayant pris la forme d'une réduction de la variation, elle fonctionne sur des exclusions tendant à n'admettre qu'un seul usage comme correct » (2007 : 114).

⁵ Exemples tirés de *La variation sociale en français*, de F. Gadet.

⁶ Exemple tiré de l'ouvrage de Françoise Gadet.

⁷ *Ibid.*, page 17.

B. La notion de « norme » et de « standard » selon Françoise Gadet (2007)

Voyons d'une part la définition de 'norme', et d'autre part celle de 'standard', données par F. Gadet. En ce qui concerne la norme, F. Gadet distingue, deux sens (2007 : 28) : la *norme objective* et observable, qui renvoie à l'idée de fréquence d'usage et de tendance (l'adjectif lié à 'norme' est '*normal*'), et la *norme subjective*, qui renvoie à l'idée de jugements de valeur et de conformité (l'adjectif lié à 'norme' est alors '*normé*' ou '*normatif*').

La norme subjective impose aux locuteurs une contrainte collective à laquelle ils adhèrent fortement, qui donne lieu à des jugements de valeurs constitutifs de leur attitude courante, quelle que soit leur propre façon de parler. J. Billiez, et D. De Robillard,⁸ défendent ce point de vue, où le système de norme régit et hiérarchise les différentes manières de parler.

La notion de norme interroge celle de standard. En ce qui concerne le français standard, F. Gadet le considère comme étant une idéologie, plus qu'un usage effectif du français. Le français standard se caractérise par une uniformité et une unicité dans les formes, qu'elles soient syntaxiques ou morphologiques (2007 : 114). L'auteur précise en outre que le français en lui-même est une langue très 'idéologiquement' marquée par la norme et l'uniformité, dont l'écrit est la forme la plus achevée : « La standardisation soumet les locuteurs à une idéologie du standard qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée » (2007 : 27). Mais si les locuteurs français sont « soumis à l'idéologie du standard », ils n'y recourent pas forcément en toute situation de communication. Toute forme qui s'écarte de ce 'standard uniformisé' est perçue comme une variation, et donc une forme hors-norme considérée comme incorrecte : « La standardisation ayant pris la forme d'une réduction de la variation, elle fonctionne sur des exclusions tendant à n'admettre qu'un seul usage comme correct [...] En grammaire, peu de divergences est acceptée, et si une forme n'est pas standard, elle est regardée comme une faute (encore plus en morphologie qu'en syntaxe) » (2007 : 114). En bref, toute divergence, sur les plans morphologique et syntaxique, serait vue comme une faute (le terme de 'faute' sera défini dans notre troisième partie).

Voyons à présent comment est traitée la question de la variation dans le cadre scolaire, à l'aide d'ouvrages pédagogico-didactiques.

⁸ Billiez, J., & De Robillard, D. (dir). (2003). Français : variations, représentations, pratiques. *Cahiers du français contemporain*, vol.8.

C. Etat des lieux sur la prise en compte de la variation linguistique à l'école

1) Le français en milieu scolaire suit une tradition monolingue, rejetant toute variété

Dans l'ouvrage *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*, M-M. Bertucci (2004 : 5) explique que le français tel qu'il est enseigné est un français monolingue, monovariétal, qui rejette toute variation. L'enseignement du français dans les écoles françaises suit une tradition monolingue, qui perdure depuis l'époque de Jules Ferry. Ce 'monolingisme' est la base idéologique de l'école, c'est-à-dire que la 'politique' linguistique de l'enseignement est une politique d'uniformité, qui écarte et stigmatise toutes les variations dans le cadre scolaire.

Dans son article *Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français*⁹, E. Genouvrier tient le même discours à propos du 'monolingisme' véhiculé par l'enseignement (1972 : 35) : « Une école ouverte à la langue française, opaque aux usages autres que celui qu'elle s'est donné ou imposé ». L'école tend à uniformiser l'usage du français, alors que les élèves possèdent et utilisent tous des variations et variantes spécifiques à chacun. Cette uniformisation de la langue passe par une activité normative très surveillée, l'école étant le lieu par excellence de la norme linguistique. De ce fait, dans le cadre scolaire, conclut l'auteur : « Langue normalisée et langue de classe se rejoignent ainsi : l'organe de normalisation se confond avec l'organe du pouvoir, dont la langue demeure l'un des principaux instruments » (1972 : 44).

J. Boutet (cité par E. Guérin dans *L'outrelangue ou le mythe d'une langue monovariétale*, 2010) définit le français scolaire ainsi : « C'est la variété de français [qui] tend vers un français standard, homogène et normé qui élimine toute variation sociale ou dialectale » (p. 46, 47). On le voit encore, le français au sein de l'école est un français normé, surveillé : il rejette toute variation, quelle qu'elle soit (à l'écrit comme à l'oral).

⁹ Genouvrier, E. (1972). *Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français*. *Langue française*, n°13.

2) *L'école dans l'erreur : un français trop 'abstrait' : de la nécessité de contextualiser les usages*

M-M Bertucci rejette le français enseigné à l'école, qui est vu, par de nombreux linguistes et sociolinguistes, comme étant un français trop 'artificiel' (Bertucci, 2004 : 30 & 144) puisqu'une seule variante y est enseignée. En somme, le français enseigné n'est pas représentatif de toutes les situations de communication possibles. Il reste 'abstrait', car il ne prend pas en considération le côté pragmatique et diversifié des échanges communicatifs.

De fait, pour E. Genouvrier (1972), l'enseignement du français scolaire se méprend car il considère les variantes - orales ou écrites - des élèves comme des erreurs, et non comme des usages spécifiques de la langue adaptés à des situations d'énonciation tout aussi spécifiques. La variation n'est donc pas une *erreur* : étant un écart par rapport à la norme scolaire, elle doit être admise en étant replacée dans son contexte. Il n'y a pas d'erreur proprement dit, seulement des mises en contexte : « Plutôt que de parler d'un bon usage arbitrairement fixé, on serait tenté de définir des usages du français, des niveaux de langue variant selon des situations de discours, en considérant que la syntaxe d'un énoncé ne peut être appréciée comme bonne ou mauvaise en dehors de son contexte, l'énoncé étant indissolublement lié à son énonciation » (1972 : 38). Il n'y a pas de correct opposable à de l'incorrect, il n'y a que des situations et des contextualisations de la langue. La norme scolaire qui fixe *une* langue pose donc problème car elle ne prend pas en compte une évidence linguistique : l'existence incontournable de la variation selon, entre autres, les contextes et les diverses situations de communication.

3) *L'adaptabilité linguistique de l'élève : une prescription de l'école*

M-M Bertucci (2004 : 32) explique que « l'oral n'est pas seul à être touché par la variation, l'écrit l'est également ». Toute variation produite à l'écrit par l'élève sera perçue comme une 'erreur', puisqu'elle n'entre pas dans l'uniformité de la norme. M-M Bertucci précise que l'élève doit donc adapter non plus son discours oral au milieu scolaire, mais aussi son discours écrit, source de variation.

Pour E. Guérin (*L'outrelangue ou le mythe d'une langue monovariétale*, 2010), l'école républicaine demande pourtant aux élèves d'adapter et de moduler leurs formes de discours (oral ou écrit) au regard de la situation de communication (l'élève doit soigner toute communication en milieu scolaire). L'élève doit donc procéder à de la variation diaphasique

principalement, et dans une moindre mesure, diamésique. C. Ladjani, dans *Mauvaise Langue*¹⁰ (2007 : 87) explicite bien cette attente institutionnelle : « Ce que l'on demande aux élèves, c'est d'être capables d'opter pour telle ou telle langue, en fonction du contexte où ils se trouvent ».

L'école demande donc aux élèves et de se conformer au français standard, et – mais à l'intérieur de ce standard - de pratiquer une certaine variation (liée aux situations et au canal employé).

4) *Le paradoxe du français 'scolaire' et le concept de double bind*

E. Guérin (2010 : 46), explique que cette double attente (un français standard et de la variation dans ce standard) place les enseignants dans une situation de *double bind*. Nous généralisons volontairement cette notion au statut de la langue dans le cadre de l'école : le français tel qu'il est parlé et écrit dans le cadre scolaire est perpétuellement mis en 'tension' entre deux pôles : entre ce qui est pragmatique d'une part (le langage employé sans contrainte idéologique ni normative, dans une quelconque situation de communication), et ce qui est attendu institutionnellement d'autre part (le français scolaire, monovariétal, véhiculé par l'enseignant).

On comprend alors que le langage dans ce cadre ne peut être que biaisé, étant donné que la pragmatique des situations de communication va souvent à l'encontre des attentes institutionnelles (on ne peut pas communiquer de la même manière dans une situation en milieu scolaire, et dans une situation familiale). Ce *double bind*, dans lequel est mis l'enseignant, E. Guérin le nomme *schizoglossie* (position contradictoire de l'enseignant, tiraillé entre les attentes pragmatiques d'une part, et les attentes officielles et prescriptives d'autre part). D. Weil (1972) fait les mêmes remarques ; il existe deux types de situations de paroles différentes : l'institution scolaire vs le milieu familial¹¹.

¹⁰ Ladjani, C. (2007). *Mauvaise Langue*. Paris : Seuil.

¹¹ Weil, D. (1972). *Langage parlé à l'école et dans la famille*.

II. Cadre institutionnel : « norme scolaire » dans les textes officiels

Nous abordons à présent la question de la norme et de la variation telle qu'elle apparaît à travers les diverses prescriptions des textes officiels et des textes institutionnels. Plus précisément, le décryptage des textes nous est utile pour analyser ce que la 'norme scolaire' recouvre, et pour tenter de définir à partir de quel degré une forme est perçue comme divergente, et donc comme fautive par les textes officiels.

En préalable à ce parcours des textes officiels, notons que l'histoire de l'enseignement montre que cette volonté d'unifier et de normaliser la langue ne date pas d'aujourd'hui. On sait que les lois de Jules Ferry, de 1881-1882, jouaient déjà un rôle majeur dans le développement de la norme dans l'enseignement français. En effet, il y était stipulé que tout enseignement dans les langues locales (l'auvergnat...), du reste qualifiées de *patois* était interdit, imposant ainsi à l'échelle du territoire national l'usage d'une seule langue, uniforme. Plus près de nous, le *Journal Officiel*¹², qui diffuse les tolérances grammaticales et orthographiques, montre aussi que l'institution encadre la variation, en décidant de quelles variations sont admises et de celles qui ne le sont pas : les acceptations sur le plan syntaxique et morphologique sont donc restreintes.

¹² Ministère de l'Éducation Nationale, « Tolérances grammaticales ou orthographiques », Le journal officiel de la République française, 1977.

A. *Langue et variation dans le Bulletin Officiel (BO)*¹³

On peut lire, dès le programme du cycle 1, que l'approximation est prescrite : « L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie » (2008 : 13). La notion de 'correction', et donc de 'modèle à suivre' est omniprésente ; on peut lire par exemple qu'il faut : « lui faire entendre [à l'élève] des modèles corrects ». Ces modèles renvoient à la norme que véhicule l'enseignement, et donc aux formes rigides et uniformes demandées aux élèves.

En ce qui concerne le cycle des approfondissements (cycle 3), qui nous intéresse plus particulièrement, on peut noter qu'il est demandé aux élèves de faire varier leur langage oral en fonction des situations de communication et des contextes (2008 : 21) : « il apprend [...] à **adapter** ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs ». L'élève doit prendre en compte les divers facteurs qui différencient ces situations de communication.

De plus, la notion de 'niveau de langue' est introduite dans le « Langage oral » (2008 : 21), ce qui renvoie aussi à l'idée de modulation du discours au regard de la situation, de l'endroit (l'élève doit opter à l'oral pour tel niveau de langue selon qu'il est dans le cadre scolaire ou non) : « [l'élève] apprend à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires ». Cette notion de 'niveau' est aussi reprise dans la partie « Vocabulaire », où il est demandé à l'élève de savoir repérer et identifier les différents niveaux de langues selon les mots donnés.

Par ailleurs, dans la partie « Grammaire », les programmes stipulent que l'étude de la grammaire a pour but d'aider à la correction et à la justesse syntaxique et orthographique (2008 : 22). L'élève doit par le biais de cette discipline, d'une part savoir écrire 'correctement' les mots, et d'autre part savoir construire et structurer 'correctement' ses phrases (le terme 'correctement' renvoyant à la norme et aux codes véhiculés par l'école en tant qu'institution).

Si l'on se réfère aux BO, toute forme syntaxique (en grammaire) ou morphologique (en orthographe) qui ne répond pas aux règles et aux normes est vue comme une erreur.

¹³ *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, du 19 juin 2008.

En ce qui concerne spécifiquement les interrogations, les nouvelles progressions de 2012¹⁴ donnent d'autres repères dans la partie « Français », au cycle 3 (à partir du CM1). On y trouve, dans le volet « Rédaction », la compétence « Rédiger un court dialogue : formulation des questions » (2012 : 5). Plus loin, on trouve dans le volet « Grammaire », la compétence suivante « La phrase : Construire correctement des phrases interrogatives » (2012 : 7). Cependant, il n'y est pas *précisé* ce qui est entendu par « correctement ». On peut *supposer* que cela renvoie aux caractéristiques de l'interrogation : reprise pronominale du sujet après le verbe (aussi appelée *inversion complexe*), inversion sujet-verbe, emploi d'un pronom interrogatif en début de phrase, ou de la locution « Est-ce que... », utilisation du point interrogatif en fin de phrase...

¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, *Bulletin Officiel* du 5 janvier 2012.

B. Le socle commun¹⁵

Le socle commun fait référence, lui aussi, dans le volet des connaissances, chapitre « Vocabulaire », aux niveaux de langue que les élèves doivent maîtriser (2006 : 5) ; ils doivent être capable d'identifier pour un mot ou une groupe de mots le niveau de langue correspondant. En « Orthographe », on retrouve aussi la notion de 'correction' et donc, en filigrane, celle de norme à atteindre (2006 : 6). Pour ce qui est de l'écriture, la capacité attendue est de « savoir copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ». Ceci sous-entend bien qu'on attend des élèves une correction à la fois grammaticale et morphologique, qui va dans le sens de la norme.

Enfin, en ce qui concerne les capacités, la notion de niveau de langue en contexte demeure (2006 : 7). Les élèves doivent apprendre à utiliser la bonne forme de discours ou d'écriture selon la contextualisation, le lieu, le destinataire (ce qui constitue la base du savoir communiquer). Si l'on va plus loin dans l'analyse, cela prouve que l'école dissocie de manière dualiste le discours que l'élève doit tenir à l'école (un langage normé, surveillé, institutionnalisé, et unilingue), et celui qu'il peut tenir en milieu extrascolaire (chez lui...), qui est plus libre, plus varié selon les locuteurs. Par conséquent, on peut observer que l'école prend en considération la diversité langagière des élèves pour la réduire, elle tend à uniformiser leur langage, en tenant compte de la diversité linguistique potentielle des élèves. De plus, l'école ne fait pas de la variation et des variantes un objet d'apprentissage et d'étude.

¹⁵ Ministère de l'Education Nationale, *Socle commun de connaissances et de compétences*, 11 juillet 2006.

C. Documents d'accompagnements des programmes, repères pour organiser les apprentissages au long du cycle¹⁶

Dans ce texte institutionnel, au chapitre « Ecriture », il y est stipulé que les compétences à construire pour les élèves de cycle 3 sont de « copier rapidement un texte d'au moins dix lignes sans erreur orthographique, correctement mis en page, avec un écriture cursive et lisible » (2003 : 38). Là encore, la notion de correction et donc de rejet de toute forme qui ne correspond pas à la norme, demeure omniprésente. L'élève doit se plier à la norme orthographique, donc morphologique, lorsqu'il écrit.

En résumé, et comme nous l'avons déjà dit, la norme scolaire est une forme de français unilingue : toute forme qui s'en écarte (qu'elle soit écrite ou orale) est considérée comme une 'in correction', qui est stigmatisée. La notion de français correct est omniprésente dans les textes, l'élève doit donc écrire et parler un français « institutionnalisé ». Ce 'français de l'école' est véhiculé par le biais des enseignants, intermédiaires entre la norme institutionnelle et les élèves.

¹⁶ Ministère de l'éducation Nationale, (2003). *Documents d'accompagnement des programmes, Lire et écrite au cycle 3: Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*; CNDP.

III. Cadre conceptuel : terminologie liée aux notions de ‘norme’ et de ‘variation’

Les notions de ‘norme scolaire’ et de ‘variation’ supposent de définir d’autres termes plus techniques liés à ces deux notions.

A. *La variation diaphasique*

En ce qui concerne la variation diaphasique, nous utiliserons ‘registre de langue’ pour renvoyer aux usages effectifs de l’élève à l’école. Si l’on s’en réfère à la *Grammaire d’aujourd’hui, guide alphabétique de linguistique française* (Arrivé, Gadet, & Galmiche)¹⁷, les registres soutenu, courant, et familier se définissent respectivement comme « certains usages recommandés, d’autres neutres, et d’autres enfin condamnés par la communauté linguistique » (1986 : 597-600). Ajoutons que le terme de *registre familier* renvoie à une situation de communication, contrairement à *populaire*, qui concerne une classe sociale. Le registre familier se définit comme un registre employé dans une situation de communication bien précise (avec des pairs, des amis) dans laquelle le locuteur fait des choix lexicaux et syntaxiques et prend une certaine liberté quant à la norme linguistique (1986 : 597-600). Ce point de vue conduit à traiter les registres en termes d’écarts par rapport à un code. En termes de situation, il s’agit de montrer que les différentes ‘manières de parler’ sont plus ou moins adaptées à une situation : « [on] ne s’exprime pas de la même manière dans une conversation à bâtons rompus avec un vieil ami et dans un discours officiel » (Riegel, Pellat, & Rioul, 2007 : 20¹⁸). Ces différents registres de langue sont, on l’a vu, importants aux yeux des rédacteurs des B.O, puisqu’ils sont omniprésents dans les textes, et doivent être dans l’idéal maîtrisés par les élèves.

¹⁷ Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d’aujourd’hui. Guide alphabétique de linguistique française*.

¹⁸ Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R. (2007). *Grammaire méthodique du français* (nouvelle édition).

Concernant notre recherche, un type de phrase construite par les locuteurs nous intéresse particulièrement : il s'agit de l'interrogation (directe ou indirecte), sujette à de nombreuses variations d'un locuteur à l'autre, et chez un même locuteur.

L'interrogation peut être de deux types : fermée (ou totale), et ouverte (ou partielle) ; l'interrogation fermée est une interrogation qui « n'attend » comme réponses que *Oui/Non/Peut-être/Je ne sais pas*. L'interrogation ouverte emploie obligatoirement un terme interrogatif (adjectif, adverbe, ou pronom), du type : « **Qui** es-tu ? **Où** habites-tu ? **Comment** t'appelles-tu ? **Quand** partons-nous ? Laquelle préfères-tu ?... ».

Si l'on s'appuie sur les attentes de la norme scolaire, l'interrogation fermée doit comporter un dédoublement du sujet avec inversion, lorsque le sujet grammatical est un groupe nominal, un nom propre, ou un pronom tonique, du type : « Pierre vient-il ? » (cela ne fonctionne pas lorsque, par exemple, le sujet est un pronom clitique, comme dans « Il vient-il ? »). L'interrogation avec le signe idiosyncrasique « Est-ce que » et l'interrogation avec inversion et dédoublement du sujet sont les deux formes prônées par l'enseignement, malgré les nombreuses variantes possibles, variantes listées par Frei (1929 : 198)¹⁹. De fait, si l'élève construit son interrogation sous une autre forme (sans inversion, comme dans « Quand il vient ? », ou utilisant la forme « Je me demande qu'est ce que c'est »²⁰...), sa phrase sera perçue comme un écart, une incorrection par les enseignants, d'après les Instructions Officielles.

Précisons à présent les différences dans la construction d'une phrase interrogative et d'une phrase déclarative, différences qui seront utiles dans notre analyse des données recueillies. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la grammaire de Riegel, Pellat, et Rioul²¹, et sur *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française* de Arrivé, Gadet, & Galmiche, qui décrivent les différentes structures possibles de la phrase interrogative. Notons en premier lieu que selon Riegel, Pellat, et Rioul, si l'on se place donc à un niveau purement syntaxique, la différence entre phrase déclarative et phrase interrogative à l'écrit concerne la place des mots, en particulier le syntagme sujet-verbe.

La phrase déclarative simple est définie par Riegel, Pellat, et Rioul, « comme la phrase de base, de type assertive, dont l'ordre des mots correspond canoniquement à la formule (CC) – sujet – (CC) – verbe – Complément/attribut – (CC), où (CC) symbolise le complément

¹⁹ Frei, H. *La grammaire des fautes* : « Qui est-ce qui est venu ? Qui c'est qui est venu ? Qui c'est t'y qui est venu ? Qui que c'est qui est venu ? Qui est venu ? etc ».

²⁰ Exemples tirés de *Approches de la langue parlée en français*, de C. Blanche-Benveniste.

²¹ Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R. (2007). *Grammaire méthodique du français* (nouvelle édition). Paris : PUF.

circonstanciel, facultatif et mobile » (2007 : 109). Il s'agit du schéma syntaxique de référence, c'est-à-dire d'un modèle abstrait construit par les linguistes et les grammairiens, modèle à partir duquel seront décrites toutes les phrases observables. Nous pouvons donner comme exemple de phrase déclarative : « Les acteurs de cette pièce interprètent très bien leurs rôles »²².

Par ailleurs, concernant la phrase interrogatives, les auteurs distinguent plusieurs formes d'interrogations, sur deux niveaux. Le premier niveau concerne le contenu de la question et la réponse attendue par celle-ci : totale ou partielle. Le second niveau concerne la structure de l'interrogation, marquée ou non : l'interrogation marquée par la seule intonation, l'interrogation avec inversion (simple ou complexe), et enfin l'interrogation avec la locution, ou signe idiosyncrasique « est-ce que ».

Concernant l'interrogation marquée par la seule intonation, ils expliquent que l'ordre des constituants est le même que pour la phrase déclarative, seule l'intonation la différencie : « On prend le métro ? »²³. En outre, il y est précisé que ce type d'interrogation est caractéristique de l'oral (2007 : 392). En ce qui concerne l'interrogation avec inversion du sujet, les auteurs distinguent deux types d'inversion : l'inversion simple, où le sujet est postposé au verbe : « As-tu peur de mourir ? », et l'inversion complexe où le sujet est repris après le verbe, sous une forme pronominalisée (2007 : 393) : « Quelqu'un a-t-il une question à poser ? ». Ces deux inversions sont, selon les auteurs, plutôt employées à l'écrit. Par ailleurs, il est indiqué que l'interrogation avec la locution « Est-ce que » est autant utilisée à l'oral qu'à l'écrit. Ce type d'interrogative conserve l'ordre canonique des constituants de la phrase déclarative : sujet-verbe (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986 : 350) : « Est-ce que vous vous êtes regardée dans un miroir ? ». Enfin, pour l'interrogation ouverte, ou partielle (qui attend une réponse autre que *oui* ou *non*), le mot interrogatif est placé au début de la phrase, et le syntagme sujet-verbe peut être inversé ou non : « Combien de moutons comptes-tu ? Combien tu comptes de moutons ? ». Pour l'emploi de certains mots interrogatifs, comme « Pourquoi », la structure comprend, d'un point de vue normatif, une inversion complexe : « Pourquoi les enfants rient-ils ? » (2007 : 397).

De plus, il est précisé dans la *Grammaire méthodique du français* que certaines formes de l'interrogative sont considérées comme familières. Par exemple, l'interrogation partielle, sans postposition du sujet au verbe (« Qui tu cherches ? ») ; celle qui place en fin de phrase le pronom interrogatif *quoi* censé remplacer un *que* en début d'interrogation : « Tu regardes

²² Exemple tiré de la *Grammaire méthodique du français* (p.109).

²³ Tous les exemples de ce paragraphe sont tirés de la *Grammaire méthodique du français*.

quoi ? » pour « Que regardes-tu ? ». Toujours pour l'interrogation partielle, celle qui place en tête de phrase un terme interrogatif (du type *quand, où, combien...*) et lui postpose la locution « c'est qui/que », pour le renforcer : « Quand c'est que tu pars ? » (opposable à « Quand pars-tu ? » et « Tu pars quand ? »).

Un autre emploi consiste à extraire le terme interrogatif, grâce encore à la locution « c'est qui/que », qui encadre le terme interrogatif : « C'est où que tu vas ? ». Enfin, la structure interrogative constituée d'un terme interrogatif en début de phrase suivi de « que » est également considérée par ces auteurs comme très familière : « Où que tu vas ? » (2007 : 398).

Toutes ces constructions jugées familières ou populaires ont un point commun : elles conservent l'ordre habituel des constituants de la phrase déclarative : sujet-verbe (2007 : 399), et tendent donc à simplifier les structures interrogatives.

B. La variation diamésique

Tout comme pour la diaphasie, l'étude de la diamésie nécessite l'introduction de notions spécifiques.

D'une part, l'épenthèse, « qui consiste à introduire, [lorsqu'il y a lieu d'être], un phonème entre deux éléments d'une séquence [...] », par exemple le [t] euphonique dans « Viendra-t-il ? » (Arrivé, Gadet, & Galmiche, 1986 : 259). On entend à l'oral le son [t] entre la syllabe finale du verbe conjugué [a] et l'initiale vocalique du sujet [i] ; le -t-en une position intervocalique, permet l'oralisation plus aisée de la séquence. L'épenthèse est une bonne illustration de la difficulté pour certains locuteurs à passer du phonique au graphique. En effet, le -t- ne doit s'intercaler que sous certaines conditions, alors que certains locuteurs, comme certains élèves, l'introduisent sans raison valable (comme dans « Pourquoi fut-t-elle fondée ? »²⁴ à l'écrit). Ici, le -t- ajouté est inutile puisque la « liaison » orale est déjà effectuée par la consonne finale du verbe conjugué. Notons qu'il s'agit d'un problème orthographique, donc secondaire par rapport à notre sujet.

D'autre part, l'élision, ou encore le non-emploi de la particule négative « ne » à l'écrit est vu comme une faute par l'enseignement, bien que cette particule soit omise dans 95% des cas, quels que soit le locuteur et la situation de communication (Blanche-Benveniste, 1997 : 49)²⁵ : « Pourquoi tu resterais pas avec nous ? »²⁶.

Cette dernière considération nous conduit à définir *a minima* ce que l'on entend par 'erreur' ou 'écart' dans le cadre scolaire.

²⁴ Exemple tiré du recueil de données.

²⁵ C. Blanche-Benveniste, *Approches de la langue parlée en français*.

²⁶ Exemple tiré du recueil de données.

C. La norme scolaire et les écarts en morphosyntaxe

Tout d'abord, précisons notre propre position par rapport à l'erreur. L'analyse des 'erreurs' que l'on fera se situera relativement aux attentes et exigences de l'école et des textes officiels ; ce qui est une erreur pour l'école ne l'est pas forcément pour tous les locuteurs, et nous ne critiquerons en aucun cas les erreurs repérées. Le recueil d'erreurs que nous présenterons dans la partie IV aura pour objectif l'*analyse*, et non un jugement subjectif ni une quelconque dépréciation et sous-estimation de la maîtrise langagière des élèves de notre part (nous ne la remettons pas en cause).

Passons maintenant à l'essentiel : la définition de l'erreur. Du point de vue linguistique, l'erreur peut être définie comme un écart par rapport à la norme, ici scolaire, norme que soulignait, en son temps, E. Genouvrier : « Retenir tel énoncé, rejeter tel autre, c'est par définition s'en remettre à une norme implicite » (1972 : 41). Selon Riegel, Pellat, et Rioul (2009 : 55-56), l'oral et l'écrit ont un statut différent pour la norme, le support écrit étant beaucoup plus surveillé que l'oral. Quant à des auteurs comme Abecassis, Ayosso, & Vialleton (2007 : 206)²⁷, ils observent que la variation, inhérente à toute langue, est traitée soit comme variation, soit comme erreur, c'est-à-dire comme variante plus ou moins stigmatisée. Concernant la variation situationnelle, ils précisent qu'elle n'est quasiment pas prise en compte par l'institution scolaire.

Nous utiliserons le terme 'écarts par rapport à la norme scolaire' comme synonyme 'd'erreur' ou 'd'incorrection' (nous rejetons le terme de 'faute', trop dévaluatif). *La grammaire des fautes* (Frei, 1929) précise qu'il y a incorrection lorsqu'il y a une transgression par rapport à une norme collective (ici, la norme scolaire). De fait, toutes les variations précédemment citées (pages 19 à 22) sont considérées par l'enseignement comme des incorrections, puisqu'elles enfreignent les règles normatives.

Ces précisions effectuées, notons encore que les énoncés présentés ci-dessous dans le cadre pratique seront analysés d'un point de vue de la 'correction' (et donc de la norme scolaire).

Dans la mesure où ces énoncés seront analysés du point de vue de la morphosyntaxe (et non du point de vue sémantique, ou lexical), précisons enfin que par morphosyntaxe, nous entendons l'ensemble des « variations formelles qui affectent les morphèmes, en relation avec

²⁷ Abecassis, M., Ayosso, L., & Vialleton, E. (2007). *Le français parlé au XXIème siècle : normes et variations géographiques et sociales, Volume 1*. Paris : L'Harmattan.

les processus syntaxiques qui les conditionnent », et ce à la suite de Arrivé, Gadet, & Galmiche (1986 : 393). Par exemple, c'est le cas des accords, qui sont déterminés à la fois d'un point de vue syntaxique (structure globale de la phrase), et d'un point de vue morphologique (flexions, terminaisons).

Toutes ces considérations théoriques :

- la sociolinguistique variationniste de Françoise Gadet,
- l'état des lieux partiel des ouvrages pédagogique-didactiques actuels sur la prise en compte ou non de la variation dans le cadre scolaire,
- le balayage des textes officiels et institutionnels,
- les diverses précisions terminologiques sur les concepts liés à la norme et à la variation,

nous conduisent à poser la problématique générale de ce mémoire, qui prend la forme de deux interrogations : 1) d'une part, peut-on repérer de la variation diamésique dans les interrogatives que les élèves produisent à l'écrit ? 2) d'autre part, la variation diaphasique (ou situationnelle) est-elle existante chez les 'élèves-locuteurs' en classe ?

Nous faisons deux hypothèses.

La première, relative à la problématique 1) est la suivante : les élèves écrivent leurs phrases interrogatives en productions, d'un point de vue morphosyntaxique, comme ils parlent.

La seconde, relative à la problématique 2) est que les élèves ne procèdent pas toujours à la variation diaphasique dans leurs productions écrites, à un niveau morphosyntaxique de la phrase.

Cadre pratique

IV. Analyse de la variation diamésique : recueils de productions écrites

A. Méthodologie générale

Afin de valider ou d'invalider notre hypothèse concernant la variation diamésique, quatre échantillons de données (d'interrogations exclusivement) ont été relevés dans plusieurs classes de cycle 3, classes de mes différents stages²⁸. Ils correspondent à des 'écarts' par rapport à la norme scolaire (tournures interrogatives, expressions morphosyntaxiques relevant de l'oral, ou du français familier). Ces échantillons recouvrent à la fois des données écrites, et des données orales.

Ces différents recueils ont été établis lorsque les élèves étaient en situation de rédaction. Le premier échantillon, en annexe 1, provient d'une situation où les élèves devaient par groupes de quatre produire une interview. La consigne était qu'un élève note les questions/réponses dites par les autres élèves, telles qu'elles ont été exprimées. Dans chaque groupe, les élèves ont été organisés ainsi : deux élèves intervieweurs, un élève interviewé, et un élève écrivant les questions/réponses construites oralement par les élèves. L'élève interviewé jouait et représentait une personnalité du monde sportif. On se trouve donc dans une situation d'écriture, où ce qui est écrit a été oralisé par les élèves.

Le second échantillon provient d'une situation d'écriture, en annexe 2, similaire à la première à la différence que, cette fois, les élèves devaient individuellement élaborer au préalable un dialogue écrit, donc « faire parler » des personnages, par écrit.

Ces deux premières situations ont donc pour point commun d'être oralisées : l'interview a été oralisée par les élèves dans un second temps, et le dialogue aussi.

L'échantillon d'interrogations de l'annexe 3 provient d'une situation d'écriture où les élèves devaient, par binômes ou trinômes, effectuer un exposé écrit sur le thème de leur choix. Le but de cette séance était qu'ils écrivent plusieurs questions (ouvertes ou fermées), et qu'après, ils y répondent en faisant des recherches (ces recherches ont été effectuées lors

²⁸ CM1-CM2, Ecole des Ardriers, 54 rue du Happeau, 72000 Le Mans.

CE2, Ecole Jules ferry, 10 rue des Acacias, 72700 Allonnes.

CM1-CM2, Ecole Jacques-Yves Cousteau, Rue Albert Trotte Hatton, 72160 Thorigné-Sur-Doué.

d'une séance ultérieure, et grâce à différents supports : Internet, ouvrages...). Les questions (et l'exposé élaboré ultérieurement) n'étaient pas oralisés *a posteriori*, c'est-à-dire que la production finale est restée affichée, pour que les autres élèves puissent la lire, mais sans que les élèves « exposants » ne procèdent à une lecture orale. Il s'agissait donc bien d'une situation de production écrite basée sur l'écrit, non oralisée, contrairement aux deux premières situations présentées.

Enfin, le quatrième échantillon correspond à un enregistrement oral de propos tenus par les élèves, lorsqu'ils étaient, par groupes de quatre, en situation de productions d'un questionnaire pour un article de presse.

Ces quatre recueils vont permettre, après analyse comparée des données, de répertorier les formes morphosyntaxiques utilisées par les élèves en productions écrites et orales (pour le quatrième recueil). Nous pourrons également observer si ces formes sont les mêmes quelle que soit la finalité de la production d'écrits (oralisation *a posteriori* ou non). Cette analyse aura pour finalité de répondre à la question concernant la variation diamésique.

Avant de passer à l'analyse du recueil, précisons que l'analyse des productions des élèves s'appuiera évidemment sur la description de la « construction » d'une phrase déclarative d'une part, et de celle d'une phrase interrogative d'autre part, qui ont été présentées dans notre cadre de recherche (pages 20-21).

B. Analyse des corpus

a) Énoncés prélevés de la situation d'interview

- 1) *Comment tu vas ?*
- 2) *Comment tu dessines ?*
- 3) *Pourquoi t'aimes la natation ?*
- 4) *Tu regardes des films d'horreur en vacances ?*
- 5) *Tu regardes des films d'horreur ?*
- 6) *Tu sais mimer quels animaux ?*
- 7) *Quel film que tu n'aimes pas ?*
- 8) *Combien la vache a de pattes ?*

Dans les énoncés 1) et 2), la structure de l'interrogation est propre à l'oral : il n'y a pas d'inversion sujet verbe²⁹. En effet, à l'oral, les interrogations peuvent être construites ainsi, puisque le locuteur recourt à l'intonation pour signifier qu'il s'agit d'une question. On attendrait à l'écrit un énoncé du type : « Comment dessines-tu ? » et « Comment vas-tu ? ».

Dans l'énoncé 3), notons, même si ceci n'est pas spécifique à l'interrogation mais à l'oral, en plus de l'absence d'inversion verbe-sujet, une autre marque propre à l'oral visible : l'élision entre le sujet et le verbe (*t'aimes*). On attendrait « tu aimes » à l'écrit, l'élision étant caractéristique de l'oral.

Dans les énoncés 4), 5), et 6), l'interrogative est construite comme une phrase déclarative. Pour les énoncés 4) et 5), la seule marque de l'interrogation visible à l'écrit est, ici, le point d'interrogation. A l'oral, la marque, audible, serait l'intonation, avec une insistance sur le pronom interrogatif « quels ».

Dans l'énoncé 7), la présence du pronom relatif « que » est inadéquate ; on attendrait dans une question une formulation telle que « Quel film n'aimes-tu pas ? », avec une inversion sujet-verbe, et la suppression du pronom relatif. Encore une fois, l'énoncé 7) contient donc une tournure typique de l'oral³⁰.

²⁹ Sur les correspondances syntaxiques de l'interrogation à l'écrit et à l'oral selon Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R, voir pages 20 et 21 du mémoire.

³⁰ Tournure explicitée par F. Gadet, citée par C. Blanche-Benveniste dans *Approches de la langue parlée en français*, page. 114.

Enfin, dans l'énoncé 8), l'interrogation ne présente pas d'inversion complexe ; on attendrait ici « Combien la vache a-t-elle de pattes ? ». Comme dans les énoncés 4) et 5), la seule marque de la question est le point d'interrogation.

L'analyse morphosyntaxique de ce premier recueil montre des structures et des marques spécifiques de l'oral (comme l'absence l'inversion complexe du sujet ou de l'inversion sujet-verbe simple, l'ajout d'un pronom relatif, absences qui sont plus présentes à l'oral). Ces interrogations ont été dans une séance ultérieure, oralisées lors d'une saynète jouée entre les élèves. L'écoute active de cette saynète a montré que les structures interrogatives employées à l'oral étaient les mêmes que les structures transcrites à l'écrit.

b) Énoncés prélevés de la situation de dialogue

9) *Comment il s'appelle ?*

10) *Comment tu t'appelles ?*

11) *Qui tu es ?*

12) *Tu as quel âge ?*

13) *Tu fais quoi ?*

14) *Pourquoi les autres ont peur ?*

15) *Pourquoi tu resterais pas avec nous ?*

Ce deuxième recueil conduit aux mêmes types de remarques que le précédent. Nous synthétiserons donc l'analyse.

L'absence d'inversion sujet-verbe, notable dans le premier échantillon, l'est également ici, dans les énoncés 9), 10), et 11). Il en est de même dans l'énoncé 12) : « Tu as quel âge ? », où l'inversion sujet-verbe engendrerait cette fois une modification globale de la phrase ; elle serait déplacée à la fin de l'interrogative, alors que le pronom interrogatif viendrait au début : « Quel âge as-tu ? ». Dans l'énoncé 13), le groupe sujet-verbe n'est pas non plus inversé. L'inversion engendrerait à la fois une modification syntaxique et une modification morphologique du pronom interrogatif, passant du « quoi » au « que » : « Tu fais quoi » → « Que fais-tu ? ».

L'absence d'inversion complexe est observable dans l'énoncé 14), où l'interrogation écrite devrait faire apparaître une reprise pronominale du sujet, postposée au verbe, du type : « Pourquoi **les autres** ont-**ils** peur ? ».

Une nouvelle marque propre à l'oral (mais sans lien avec la question de l'interrogation) est présente dans cet échantillon : l'omission de la particule négative « ne » dans l'énoncé 15).

Ce deuxième recueil montre des traces caractéristiques de l'oral déjà présentes dans le premier recueil, ainsi qu'une nouvelle marque, à savoir l'absence de la particule négative « ne ».

c) Énoncés prélevés de la situation d'exposé

- 16) *Pourquoi est-t-elle ronde ?*
- 17) *Comment doit-t-on faire pour les appeler ?*
- 18) *Pourquoi fut-t-elle fondée ?*
- 19) *Que y-a-t-il comme animaux au Cameroun ?*
- 20) *En quelle année les Espagnols occupèrent cette ville ?*
- 21) *Autrefois, pourquoi les sourds dormaient à l'école ?*
- 22) *Comment les sourds ont fait pour parler ?*
- 23) *Quelles villes il y a en Espagne ?*
- 24) *Il y a combien de km du Kosovo à la France ?*
- 25) *Avant que le Kosovo existe, y avait quoi comme pays ?*
- 26) *De quel côté monte ton à cheval ?*³¹

Pour cet échantillon, nous pouvons remarquer de nouvelles marques de l'oral présentes dans les énoncés. Par exemple, dans les énoncés 16), 17), et 18), nous constatons la présence d'une épenthèse³². Par hypercorrection, l'élève a ajouté un « t » pour faire la 'liaison' entendue entre sujet et verbe, alors que celle-ci était assurée par la consonne finale du verbe conjugué : « fut, doit, est ». On remarque bien ici la contamination de l'écrit par l'oral : l'élève sait qu'à l'oral, on effectue la liaison entre le verbe et le sujet, il a donc ajouté un « t », sans s'apercevoir que la possibilité de liaison était déjà présente grâce à la dernière lettre du verbe.

Dans l'énoncé 19), on remarque que la structure interrogative n'est pas correcte : l'emploi du pronom interrogatif « que » est inadéquat et incompatible avec le reste de l'interrogation. D'un point de vue normatif, le pronom interrogatif « que » ne peut pas être suivi de la

³¹ Orthographe originale respectée.

³² Notion définie en détail dans le cadre conceptuel, chapitre « Variation diamesique », p. 18-19 : « intercalation du phonème « t » entre le sujet et le verbe ».

locution « y a-t-il », on attendrait une tournure du type « Qu'est ce qu'il y a ». Cette structure est habituellement utilisée à l'oral³³, et ne s'emploie que dans une situation de communication entre pairs (ce que l'on peut définir comme appartenant au langage familier).

Les énoncés 20), 21), et 22) ne contiennent pas d'inversion complexe. On attendrait dans ces énoncés « En quelle année les Espagnols occupèrent-ils cette ville ? ; Autrefois, pourquoi les sourds dormaient-ils à l'école ? ; Comment les sourds ont-ils fait pour parler ? ». Encore une fois, ces structures interrogatives sont reprises et copiées de l'oral : lorsque l'élève-locuteur verbalise une question, il ne procède pas, ou très peu, à l'inversion complexe, quelle que soit la situation de communication. L'intonation indique le type de phrase dont il s'agit, et l'élève se fait comprendre ainsi.

Dans les énoncés 23) et 24), l'inversion dans la locution verbale « il y a » modifierait la morphosyntaxe, avec l'ajout du « t » phonétique : « Quelles villes y a-t-il en Espagne » et « Combien y a-t-il de km du Kosovo à la France ? ».

L'énoncé 25) contient aussi une marque caractéristique de l'oral non observée jusqu'à maintenant. Dans la seconde partie de l'interrogation, on constate l'absence du sujet pronominal impersonnel « il » : « Y avait quoi comme pays ? ». Le choix orthographique rend compte de la prononciation orale. L'absence du pronom impersonnel (« **il** y avait quoi ? ») reflète bien l'oral, où de nombreux phonèmes, voire syllabes, sont élidés. Cette remarque ne concerne pas exclusivement les interrogations, les locuteurs élident également certains phonèmes dans tous les autres types de phrases, comme dans « j'me, t'as, t'auras, je n'sais pas... ».

Enfin, dans l'énoncé 26), on constate l'ajout du phonème « t » pour faire la liaison entendue entre le verbe et le sujet. Or, la liaison s'effectue déjà, à l'oral, en élidant la fin du verbe : « Monte-on » se lit [m ɔ̃ t ə t ɔ̃]. A l'écrit, il faut alors intercaler le « t » entre le verbe et le sujet : « Monte-t-on ». Les élèves ont ici commencé à percevoir le problème orthographique du passage entre l'oral et l'écrit, mais le phonème « t » accolé au sujet « on » change la nature du pronom en adjectif possessif. Ce problème orthographique de « segmentation » des mots est stigmatisé par la norme scolaire³⁴.

³³ C. Blanche-Benveniste parle dans son ouvrage du « que passe-partout » (*Approches de la langue parlée en français*, p.114).

³⁴ F. Gadet l'explique dans *La variation sociale*, p. 46.

d) L'enregistrement oral en classe³⁵

- 27) « *Faut faire quoi ?* »
- 28) « *Tu fais quoi ?* »
- 29) « *Pourquoi tu réponds pas ?* »
- 30) « *On marque quoi ?* »
- 31) « *On écrit quoi ?* »
- 32) « *Quelqu'un a une autre idée ?* »
- 33) « *Comment on écrit ça ?* »
- 34) « *T'as dit quoi ?* »
- 35) « *Vous avez des cheveux blonds ?* »
- 36) « *Vous buvez du champagne tous les soirs ?* »
- 37) « *T'as demandé quoi déjà ?* »
- 38) « *Pourquoi vous faites la fête tout le temps ?* »
- 39) « *Vous aimez danser ?* »
- 40) « *Vous habitez où ?* »

Pour achever l'analyse de la variation diamésique, nous étudierons à présent les occurrences de questions orales, relevées en situation de classe.

Les énoncés 28), 30), 31), 34), et 37) ne contiennent pas, à l'instar de ce que l'on a vu pour les échantillons à l'écrit, d'inversion sujet-verbe. Les élèves, dans cette situation, ont formulé leurs interrogations sur le modèle de la phrase déclarative : sujet, verbe, complément d'objet (le pronom interrogatif jouant le rôle de COD). La seule marque caractéristique est l'intonation ascendante. A l'écrit, l'inversion engendrerait à la fois une modification syntaxique et une modification morphologique du pronom interrogatif, passant du « quoi » au « que » ou au « qu' ». Notons que cette remarque est exactement la même que celle faite pour l'énoncé 13) (deuxième échantillon), où la structure de l'interrogative est parfaitement identique : « Tu fais quoi ? ». Les questions ouvertes des énoncés 33), 38), et 40) ne contiennent pas non plus d'inversion sujet-verbe. Nous pouvons mettre cette structure en parallèle avec celle employée dans les énoncés 9), 10), et 11) (deuxième échantillon) : « Comment tu t'appelles ? Qui tu es ? ». Concernant l'énoncé 40), l'absence

³⁵ Seules quelques phrases interrogatives de l'enregistrement ont été retenues. Le détail de l'enregistrement se situe en annexe 5.

d'inversion sujet-verbe place l'adverbe interrogatif en fin de phrase : « Vous habitez où ? ». Cette place de l'adverbe se retrouve dans l'énoncé 13) du deuxième échantillon : « Tu fais quoi ? ».

L'énoncé 27) de l'enregistrement confirme ce type d'observation, à quoi il faut ajouter la présence d'une autre marque propre à l'oral. Il s'agit ici de l'omission du sujet pronominal impersonnel « il », en début de phrase. Cette omission est proche de celle de l'énoncé 10) du troisième recueil : « Avant que le Kosovo existe, y avait quoi comme pays ? ».

De même, dans l'énoncé 29), nous constatons l'absence de la particule négative « ne ». Or, nous l'avons vu, cette omission a été également relevée dans l'énoncé 15) du deuxième échantillon d'écrit : « Pourquoi tu resterais pas avec nous ? ».

Les énoncés 35), 36), et 39) sont des interrogations totales, dont la structure est sujet-verbe-complément (sauf pour l'énoncé 39). Elles sont construites de la même façon que les énoncés 4) et 5) « Tu regardes des films d'horreur ? », du premier échantillon.

Enfin, nous constatons l'absence d'inversion complexe dans l'énoncé 32), absence qui est également observable dans les énoncés 13), 14), et 15).

C. Commentaires et conclusions partielles

Après analyse de chacune des interrogations, nous avons pu constater que les élèves formulent leurs questions sensiblement de la même manière à l'oral et à l'écrit. Les structures employées pour former l'interrogative à l'écrit sont caractéristiques de l'oral (donc, du dernier échantillon) :

- Absence d'inversion sujet-verbe.
- Absence de reprise pronominale du sujet.
- Substitution de la liaison par épenthèse.
- Utilisation inadéquate d'un pronom interrogatif avec le reste de l'interrogation (énoncé 19)

Une autre caractéristique propre à l'oral est également présente, mais elle n'est pas spécifique à l'interrogation, il s'agit de l'élision de phonèmes, voire l'absence d'un mot entier (la particule négative « ne », par exemple).

Quelle que soit la situation d'écriture et le cadre communicationnel sollicité (dialogue, interview, exposé : dans chaque situation, les élèves écrivaient, rappelons-le), les élèves ont donc employé les mêmes structures interrogatives. Nous avons voulu montrer par ces analyses comparées (avec la mise en parallèle entre les énoncés des divers échantillons), que les élèves formulent leurs interrogations de la même manière, alors que le contexte diffère.

Nous pouvons à partir de l'analyse émettre cette conclusion : si l'on se place à un niveau morphosyntaxique de l'interrogation, les élèves écrivent de la même manière quelle que soit la production d'écrit demandée, et que ce soit à l'écrit ou à l'oral. Cette remarque répond à la problématique concernant la variation diamesique : celle-ci n'est pas présente en classe, puisque les élèves ne procèdent pas à cette variation dans leurs écrits. Il nous faut cependant nuancer ce propos dans la mesure où la présente analyse ne se situe qu'à un niveau morphosyntaxique et n'observe qu'un phénomène : la phrase interrogative. Cela étant, l'hypothèse de départ est vérifiée : concernant la structuration et la formulation des phrases interrogatives, les élèves écrivent en situation scolaire, d'un point de vue morphosyntaxique, comme ils parlent, et inversement (ils parlent comme ils écrivent).

V. L'analyse de la variation diaphasique

A. Méthodologie générale

Pour analyser la variation diaphasique, nous avons eu recours à un questionnaire. Nous présenterons dans un premier temps la méthodologie employée pour le recueil des questionnaires, ensuite nous analyserons les réponses des élèves à ces questionnaires. Enfin, nous commenterons ces analyses et dégagerons quelques conclusions partielles.

Afin de valider ou d'invalider notre seconde hypothèse concernant la variation diaphasique, des questionnaires ont donc été distribués à 24 élèves d'une même classe³⁶.

Ces questionnaires doivent, en théorie, nous permettre de définir les formes langagières que les élèves utilisent en cadre péri- et extrascolaire. Plus précisément, les questionnaires tentent de dégager les structures morphosyntaxiques employées par les élèves dans le cadre péri- et extrascolaire pour les interrogations. Du point de vue de leur contenu, ces questionnaires comportent d'une part des questions fermées, où la réponse attendue ne peut qu'être *oui/non/parfois/je ne sais pas*. Ils comportent d'autre part, deux listes d'exemples d'interrogations utilisables tant à l'écrit qu'à l'oral. Ces listes comportent volontairement différentes variétés de questions (allant du registre familier au soutenu³⁷), balayant de nombreuses formulations possibles pour la même question.

Les réponses que les élèves ont données aux questionnaires feront ressortir leurs manières de formuler des questions à l'oral et à l'écrit ; elles seront ensuite comparées aux questions utilisées par les mêmes élèves en situation scolaire (dans le recueil des productions écrites que nous avons analysées précédemment).

³⁶ Elèves de l'école des Ardriers, CM1-CM2.

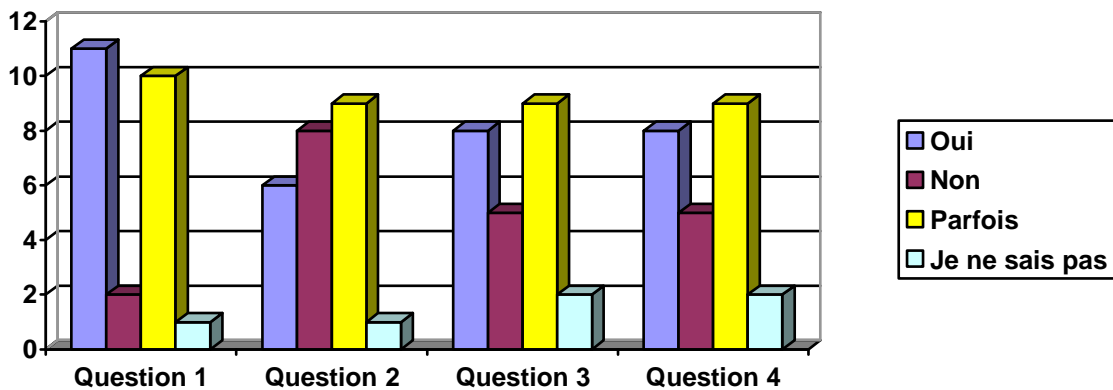
³⁷ Concepts définis dans notre cadre de recherche, page 17.

B. Analyse des corpus

Pour faciliter l'analyse des réponses des élèves, nous les avons listées dans deux tableaux, avec pour chacun un graphique correspondant, qui permet une meilleure visualisation des réponses.

Le premier tableau, ci-dessous, répertorie les réponses aux questions « fermées », qui mettent en avant les manières de parler et d'écrire selon la situation dans laquelle se trouve l'élève (scolaire *vs* extrascolaire). Ce tableau se lit de manière linéaire : les lignes renvoient aux questions posées, alors que les colonnes renvoient aux propositions de réponses. Si l'on additionne chaque ligne, on retrouve le nombre total d'élèves interrogés. La première question renvoie à la variation diaphasique. La deuxième question concerne, elle, la variation diamésique. La troisième question renvoie au contexte scolaire, alors que la dernière concerne, cette fois, le contexte extrascolaire.

Réponse	OUI	NON	PARFOIS	JE NE SAIS PAS
Questions				
1) Est-ce que tu utilises le même langage quand tu parles en dehors de l'école et en classe ?	11	2	10	1
2) Parles-tu de la même manière que tu écris ?	6	8	9	1
3) Formes-tu tes phrases de la même façon quand tu parles et écris en classe ?	8	5	9	2
4) Formes-tu tes phrases de la même façon quand tu parles et écris en dehors de l'école ?	8	5	9	2



Si nous analysons les réponses quantitativement, nous pouvons remarquer que pour la question 1 « Est-ce que tu utilises le même langage quand tu parles en dehors de l'école et en classe », sur les 24 élèves interrogés, 11 répondent par l'affirmative ; ceci représente presque la moitié. Si l'on inclut la fréquence (la réponse « Parfois »), on obtient le chiffre 21. Ce qui, en pourcentage, donne 87,5%. De ce fait, 87,5% des élèves interrogés pensent utiliser, au moins de temps en temps, le même langage en cadre scolaire et en cadre extrascolaire. Même si cette première question a l'inconvénient d'être imprécise (puisque l'on n'indique pas sur quel niveau on se base pour parler du 'langage' : morphologique, syntaxique, lexical, sémantique...), elle donne déjà des chiffres « parlants » pour notre recherche sur la variation diaphasique.

La deuxième question ne précise volontairement aucune situation de communication. On l'a vu auparavant, les productions écrites montrent que les élèves ne procèdent pas à la variation diaphasique pour les interrogatives. Ici, le consensus n'est pourtant pas perceptible : 6 élèves seulement ont répondu affirmativement à cette question. En ajoutant la fréquence « Parfois », le chiffre obtenu est 15, soit 62,5% des élèves.

La troisième question cherche à voir si oui ou non les élèves ont conscience de s'exprimer de la même manière à l'oral et à l'écrit en classe. Contrairement à celles de la question 2, les réponses sont ici relativement consensuelles. Sur 24 élèves, 5 seulement répondent négativement, et 17 répondent au moins « Parfois », chiffre représentant presque 71% des élèves. Ceci montre deux choses : d'une part, et contrairement à la question 2 (qui renvoyait au canal écrit *versus* oral), les élèves pensent, pour beaucoup d'entre eux, construire leurs phrases de la même manière à l'écrit et à l'oral en classe. D'autre part, ce chiffre confirme notre résultat précédent sur la variation diaphasique, puisque beaucoup d'élèves affirment

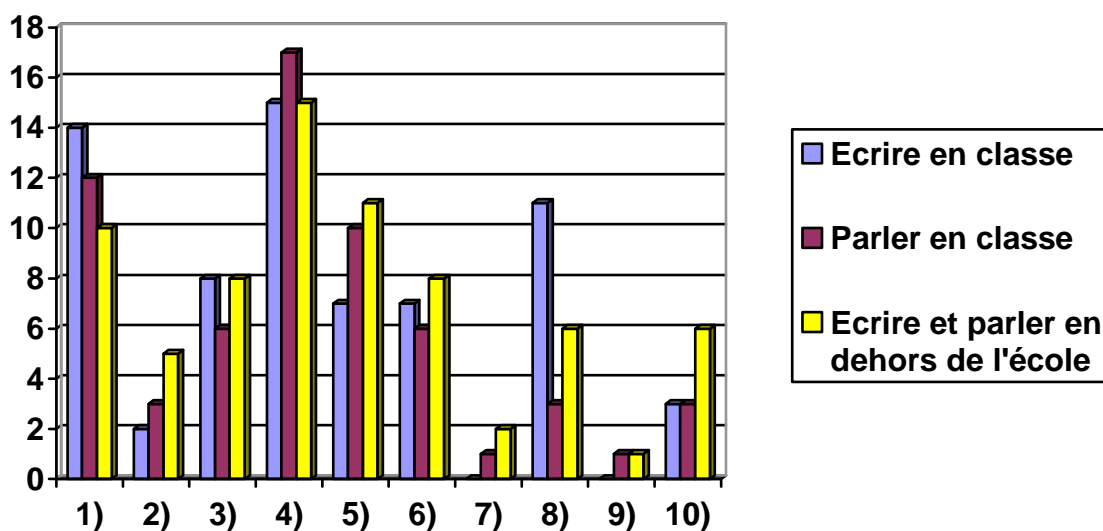
qu'ils pensent construire leurs phrases de la même façon, et ce dans le cadre scolaire (ce que nous avons vu grâce aux échantillons de productions).

Il en est de même pour la dernière question, qui renvoie, elle, au contexte extrascolaire : « Construis-tu tes phrases de la même façon quand tu parles et écris en dehors de l'école ? ». Ici aussi, les réponses sont relativement consensuelles, puisque l'on obtient exactement les mêmes chiffres que pour la question précédente : 17 répondent au moins « Parfois » (soit près de 71% des élèves).

Explicitons à présent la différence entre ces trois dernières questions : lorsque l'on demande aux élèves s'ils s'expriment de la même manière à l'oral et à l'écrit en classe, la plupart répondent affirmativement. Il en est de même lorsqu'on leur demande s'ils s'expriment de la même manière en dehors de la classe. En revanche, lorsqu'on leur demande s'ils s'expriment de la même manière en classe et en dehors, beaucoup ne savent pas, ou répondent négativement. La question du facteur oral/écrit fait donc consensus, alors que le facteur situationnel est, au regard de ces premières réponses, beaucoup plus mitigé.

Le second tableau liste les différentes formulations possibles pour une même question ouverte. Par manque de temps et de matériel, seule une question de ce type a été déclinée, mais il s'agit d'une question classique que l'on peut trouver en situation de classe. Nous avons essayé d'être le plus exhaustif possible dans le choix des propositions. Celles-ci prennent en considération les différents niveaux de langue : certaines sont volontairement « incorrectes » selon la norme scolaire, d'autres sont plutôt employées en situation extrascolaire. Ce tableau donne donc des informations quantitatives, et se lit de manière linéaire : les lignes renvoient aux différentes formulations pour une même question, et les colonnes renvoient à la situation et au canal (oral vs écrit) dans laquelle l'élève pense utiliser ou non cette formulation. Dans chaque colonne, le chiffre indiqué renvoie donc au nombre d'élèves sur la totalité interrogée qui utilisent telle proposition dans telle situation. Comme le premier questionnaire, les 24 mêmes élèves ont été interrogés anonymement.

Situations	Ecrire en classe	Parler en classe	Ecrire et parler en dehors de l'école
1) Quand viendra-t-il ?	14	12	10
2) Quand est-ce que c'est qu'il viendra ?	2	3	5
3) Quand est-ce qu'il viendra ?	8	6	8
4) Il viendra quand ?	15	17	15
5) C'est quand qu'il viendra ?	7	10	11
6) Quand il viendra ?	7	6	8
7) C'est quand est-ce que c'est qu'il viendra ?	0	1	2
8) C'est quand il viendra ?	11	3	6
9) Quand c'est que t'y qu'il viendra ?	0	1	1
10) Quand qu'il viendra ?	3	3	6



Pour analyser ces réponses, nous allons classer les différentes propositions. Les propositions acceptées par la norme scolaire sont 1) et 3) (la proposition 4) l'est également, mais en situation d'oral, nous la laissons donc pour le moment). La proposition 1) correspond à la formulation la plus enseignée dans le milieu scolaire. Pourtant, on remarque que seulement 14 élèves estiment l'employer pour écrire en classe, et 12 pour parler en classe, ce qui représente respectivement 58% et 50% des élèves. Ceci signifie que les élèves utilisent, selon eux, d'autres formulations pour écrire et parler en classe, dont certaines proviennent de l'oral ou du langage familier. Pour la proposition 3), la seconde formulation enseignée dans le cadre scolaire, le résultat est encore plus bas : 8 élèves l'emploient pour écrire en classe (soit un tiers), et seulement 6 pour parler en classe (soit 25%).

La deuxième catégorie concerne les propositions 4) et 5), deux formulations typiques du discours oral. La différence entre ces deux formulations est l'acceptation par la norme scolaire : la proposition 4) est plus facilement acceptée en cadre scolaire que la 5). Pour la proposition 4), on constate que 15 élèves disent l'utiliser pour écrire en classe, et que 17 l'utilisent pour parler en classe. Ces deux chiffres sont intéressants : d'une part, ils sont plus élevés que pour la proposition 1), alors que la proposition est moins 'correcte' au niveau de la norme scolaire ; d'autre part, ils montrent que les élèves emploient la formulation presque autant pour ce qui est d'écrire ou de parler en classe. Or, on le rappelle, cette formulation est typique de l'oral, et difficilement recevable à l'écrit³⁸. Il en est de même pour la proposition 5), utilisée par 7 élèves à l'écrit, et par 10 à l'oral.

Enfin, la dernière catégorie recouvre les propositions 2), 6), 7), 8), 9), et 10), qui sont issues du langage familier³⁹, et qui n'ont donc pas leur place dans le cadre scolaire. Pourtant, les chiffres indiquent que certaines propositions sont autant employées en classe qu'en dehors. Par exemple, pour la proposition 6), les chiffres sont presque équivalents : 7 élèves disent l'utiliser pour écrire en classe, 6 pour parler en classe, et 8 pour parler et écrire en dehors de la classe (même si nous avons conscience que les élèves écrivent peu, en dehors du cadre scolaire). Cela signifie que cette formulation est autant utilisée en classe qu'en dehors. Pour la proposition 8), les chiffres sont aussi explicites : 11 élèves l'utilisent pour écrire en classe, et

³⁸ Nous l'avons expliqué dans notre cadre de recherche, en nous appuyant sur la *Grammaire méthodique du français*, de Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R

³⁹ La notion de « langage familier » est définie dans notre cadre de recherche, p.17-18 : « registre employé dans une situation de communication bien précise (avec des pairs, des amis) dans laquelle le locuteur fait des choix lexicaux et syntaxiques et prend une certaine liberté quant à la norme linguistique (Arrivé, Gadet, & Galmiche : 1986, p.597-600).

3 pour parler en classe, contre 6 seulement en dehors. Les élèves l'emploient donc plus pour écrire en classe qu'en dehors, alors que c'est une formulation familière : « Quand il viendra ? ».

Analysons à présent ce tableau au regard du facteur diaphasique (variation relative à la situation de communication). Pour observer ce facteur, il convient d'opposer les deux premières colonnes (écrire et parler en classe) à la dernière (écrire et parler en cadre extrascolaire). Si l'on compare les deux situations pour chaque ligne (donc pour chaque proposition), on constate que les chiffres sont très proches, et varient très peu d'une colonne à l'autre. Par exemple, on remarque que les élèves ont le sentiment d'utiliser autant l'interrogation « Quand est ce qu'il viendra ? » à l'écrit en classe, qu'en dehors (8 élèves à chaque situation). Il en est de même pour l'interrogation « Il viendra quand ? », employée dans chaque situation par 15 élèves, ou pour l'interrogation « Quand il viendra ? », autant utilisée quel que soit le contexte (respectivement, 7, 6, et 8 élèves). En définitive, toutes les propositions sont autant utilisées quelle que soit la situation de communication ; le seul écart notable concerne la proposition 8), employée par 6 élèves en dehors de l'école, et par le double à l'écrit en classe.

C. Commentaires et conclusions partielles

Nous l'avons vu, le premier tableau confirme ce que nous avons déjà constaté pour le facteur diamésique. Les chiffres donnés par les réponses indiquent que beaucoup d'élèves pensent s'exprimer en classe de la même manière à l'oral et à l'écrit. Au vu de nos différentes analyses, la question du facteur diamésique corrobore par conséquent notre hypothèse de départ et les résultats de l'analyse.

En ce qui concerne le facteur diaphasique, la première question du tableau 1 donne un chiffre explicite : 87,5% des élèves interrogés affirment qu'ils pensent s'exprimer, au moins de temps en temps, de la même manière en cadre scolaire et en cadre extrascolaire, soit près de 9 élèves sur 10. Ce premier chiffre nous donne une information quant à la variation diaphasique : d'une part, de nombreux élèves ne pensent pas procéder, d'une manière globale, à la variation situationnelle (diaphasique) ; d'autre part, ces mêmes élèves ont conscience, pour beaucoup, de s'exprimer de la même manière quel que soit le contexte de communication.

Le second tableau corrobore nos conclusions sur la diamésie. Les propositions regroupées dans la catégorie « discours oral » sont presque autant utilisées à l'oral qu'à l'écrit par les élèves. Ceci montre bien que les élèves ne modulent pas leur manière de formuler une interrogation, puisqu'ils écrivent leurs questions comme ils les disent à l'oral.

Pour la diaphasie, les chiffres du second tableau indiquent que concernant la formulation de l'interrogative, de nombreux élèves ne procèdent pas toujours à la variation diaphasique, ils pensent formuler leurs questions de la même manière en classe et en dehors de l'école. Toutefois, l'analyse de ces deux questionnaires n'est pas suffisante pour répondre à notre hypothèse de départ : nous ne pouvons pas tirer de conclusions définitive concernant la manière dont les élèves parlent et écrivent en dehors de l'école. L'analyse des questionnaires permet simplement de connaître les *représentations* qu'ont les élèves sur leur manière de s'exprimer en dehors de l'école, mais ces questionnaires ne précisent pas quelles sont ces manières.

VI) Application didactique

A. Contexte, progression, et finalités de notre séquence

L'application didactique a été menée dans ma classe de stage sur deux séances, de 35 minutes pour la première et 40 minutes pour la seconde, les jeudis 26 avril et 3 mai⁴⁰.

En ce qui concerne la première séance, la consigne donnée aux élèves était la suivante : « Vous vous mettez d'accord sur une célébrité à interviewer. Vous allez ensuite trouver dix questions que vous pourriez lui poser. Prenez des notes sur les questions à poser ». Les élèves étaient par groupe de 4, CM1 et CM2 étant mélangés. Par limite matérielle, seul un groupe d'élèves a été enregistré à l'oral, et les écrits relevés proviennent également de ce même groupe. La finalité de cette séquence est de confronter un support oral (l'enregistrement des deux séances) et les deux supports écrits différents (une prise de note en première séance, et l'élaboration d'un article de presse en deuxième séance⁴¹). Plus précisément, il s'agit d'observer les constructions interrogatives entre la prise de notes et l'article de presse, précisément d'observer comment les élèves s'expriment au préalable, lors des ateliers, et comment ils s'expriment pendant la création de l'article de presse. Notons que l'enregistrement de la première séance a servi de base pour le quatrième échantillon analysé ci-dessus, page 33 (nous avons relevé certaines interrogations verbalisées durant la séance pour fonder l'échantillon oral de l'analyse).

Les compétences travaillées au regard des textes officiels sont les suivantes :

- S'exprimer à l'oral dans un vocabulaire approprié (à la situation donnée).
- Grammaire : Ecrire un texte court correctement.
- Grammaire : Formuler correctement des questions.

⁴⁰ Le détail des déroulements de ces deux séances est précisé sur les fiches de préparation, en annexes.

⁴¹ Ayant informé l'enseignante titulaire de la séquence mise en place, celle-ci m'a expliqué que les élèves avaient déjà travaillé sur la presse et qu'ils connaissaient l'organisation générale d'un article.

Les objectifs de la séquence d'enseignement sont les suivants :

- Etre capable de moduler son langage oral dans une situation authentique (en particulier les interrogations), en fonction de l'interlocuteur et du contexte.
- Etre capable d'identifier les situations auxquelles se rapportent tel ou tel registre de langue (soutenu, courant, familier).
- Travailler le passage entre oral et écrit.
- Construire correctement des phrases interrogatives.

La séquence suit cette progression :

- Séance 1 : par groupes de 4 élèves, préparations de questions sur une interview (2 interviewers, un interviewé, un scripteur), à l'oral, puis prises de notes des interrogations. Le choix est laissé sur le statut de la célébrité, et sur le sujet auquel l'interview se rapporte. L'enregistrement oral provient de cette situation.
- Séance 2 : fin des interviews et élaboration d'un article de presse, donc une situation différente de la première séance. Second enregistrement.

L'objectif de la première séance est que les élèves formulent des questions à l'oral, puis qu'ils transcrivent à l'écrit ces mêmes questions. Le but pour nous est de constater les potentielles différences que les élèves vont effectuer dans la formulation de leurs interrogatives (entre l'oral et la prise de notes). Notons que les enregistrements oraux, détaillés ultérieurement, transcrivent seulement les segments pertinents, qui concernent la formulation d'interrogations.

La seconde séance correspond à l'élaboration d'un article de presse (un article par groupe). Les groupes d'élèves étaient volontairement les mêmes qu'à la première séance. Précisons que la deuxième séance a commencé par un affichage et une lecture collective de quelques articles de journaux (très succincts), pour que les élèves perçoivent les différences. Les prises de notes ont été redistribuées à chaque groupe correspondant, pour que les élèves se remémorent ce qu'ils avaient fait lors de la séance précédente. La consigne donnée était la suivante : « Aujourd'hui, vous allez écrire un article de journal en réutilisant vos questions de la séance dernière. Attention, il s'agit d'un article de journal, donc faites attention à la formulation de vos questions ». La consigne a volontairement porté l'attention sur la formulation, pour que les élèves perçoivent et comprennent la différence entre les deux situations, et donc la nécessité de formuler d'une manière plus 'soutenue'.

B. Les corpus écrits et oraux**a) Les prises de notes de la première séance**

- 1) C'est quoi votre secret pour danser ?
- 2) Est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?
- 3) Est-ce que vous avez une belle maison ?
- 4) Pourquoi vous faites la fête tout le temps ?
- 5) Vous aimez faire la cuisine ?
- 6) Vous aimez lire ?
- 7) Vous avez une femme et des enfants ?
- 8) Est-ce que vous avez une perruque ?
- 9) Est-ce que vous avez des voitures ?
- 10) Vous habitez où ?

b) Transcription des interactions entre les élèves pendant la première séance⁴²

Elève 4 : « Faut faire quoi ? »

Elève 1 : Qu'est ce qu'on fait ?

Elève 3 : On choisi un groupe de chanteurs, LMFAO⁴³. Quelqu'un a, a une autre idée ? Tu fais quoi ?

Elève 3 : « On a choisi LMFAO c'est bon ? »

Elève 2 : Oui c'est bon, après on fait quoi ? Pourquoi tu réponds pas ?

Elève 4 : On marque quoi ?

Elève 1 : On écrit quoi ?

Elève 2 : On a qu'à mettre : *Vous avez des chaussures glissantes ?*

Elève 3 : Quelqu'un a une autre idée ?

Elève 2 : Euh, *est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?*

Elève 3 : Comment on écrit ça ?

Elève 1 : E-S-T, tiret, C-E et un peu plus loin 'que' Q-U-E...

Elève 3 : T'as dit quoi ?

Elève 1 : *Vous mettez du savon à vos chaussures ? Vous avez des cheveux blonds ?*

Elève 1 : *Est-ce que vous aimez boire ? Vous buvez du champagne tous les soirs ?*

Elève 3 : T'as demandé quoi déjà ?

Elève 1 : *Pourquoi vous faites la fête tout le temps ?*

Elève 3 : *Est-ce que vous avez fait de l'école ?*

Elève 1 : *Est-ce que vous avez des femmes et des enfants ? Est-ce que vous avez plein de femmes ? Vous n'en avez combien ?*

Elève 2 : Vous savez comment on écrit 'femme' ?

Elève 4 : *Est-ce que vous faites le ménage ? Vous aimez danser ?*

Elève 1 : *Est-ce que vous mettez une perruque ? Est-ce que vous avez une belle maison ?*

Elève 2 : Il l'a déjà marqué non ?

Elève 4 : *Est-ce que vous allez nous répondre ?*

Elève 3 : *Vous habitez où ? »*

⁴² Pour différencier qui s'exprime parmi le groupe, les élèves sont numérotés de 1 à 4. Nous avons également différencié en italique les questions se rapportant à l'interview, le reste des questions se rapportant à l'interaction orale entre les élèves. L'enregistrement total dure 25 minutes.

⁴³ LMFAO est un groupe de chanteurs américains contemporain.

c) L'article de presse⁴⁴

- Question 1) : Quel est votre secret pour danser ? Avez-vous un coach spécial ? Votre coach est-il célèbre ?
- Question 2) : Est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?
- Question 3) : Avez-vous un appartement ou une maison ?
- Question 4) : Pourquoi est-ce que vous faites la fête tout le temps ?
- Question 5) : Aimez-vous faire la cuisine ?
- Question 6) : Est-ce que vous aimez bien lire ?
- Question 7) : Avez-vous une petite copine ? Avez-vous une femme et des enfants ?
- Question 8) : Portez-vous une perruque ou pas ?
- Question 9) : Quelles voitures avez-vous ?
- Question 10) : Où est-ce que vous habitez ?

⁴⁴ Nous ne transcrivons que les questions écrites pour l'article, l'organisation spatiale et la présentation de l'article ne sont pas prises en compte.

d) Transcription des interactions entre les élèves pendant la seconde séance

Elève 1 : « *Quel est votre secret pour danser ?* »

Elève 3 : *Vous avez une femme et des enfants ?*

Elève 2 : Oui mais faut mettre le « vous » après le verbe.

Elève 1 : Comment on fait déjà pour l'article ?

Elève 2 : On écrit quoi alors ? Comment il a dit déjà ?

Elève 3 : Combien déjà ?

Elève 2 : C'est quoi ? Faut qu'on fasse attention à nos questions, faut faire comme dans l'article de journal.

Elève 4 : *Aimez-vous faire la cuisine ?*

Elève 1 : Oui mais on met quoi d'autre ?

Elève 2 : Faut que ça fasse un genre de texte.

Elève 4 : Bon alors qu'est ce qu'il a dit ?

Elève 1 : *Avez-vous un coach spécial ?* Comment qu'on écrit « coach » ?

Elève 3 : Tu vas le marquer ?

Elève 3 : *Votre coach est-il célèbre ?* On met quoi d'autre ?

Elève 1 : *Avez-vous une petite copine ? Avez-vous une femme et des enfants ?*

Elève 3 : *Pourquoi est-ce que vous faites la fête tout le temps ?* C'est pas un point c'est un point d'interrogation.

Elève 4 : Qui c'est qu'écrit ?

Elève 3 : La deuxième c'est : *Est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?*

Elève 1 : T'as compris ?

Elève 1 : On écrit : *Avez-vous un appartement ou une maison ?*

Elève 2 : *Est-ce que vous aimez bien lire ?* »

Elève 4 : Faut qu'on mette aussi *Portez-vous une perruque ou pas ?*

Elève 3 : Pour celle-là on peut marquer *Quelles voitures avez-vous ?*

Elève 2 : La dernière c'était *Vous habitez où ?*

Elève 3 : Ben on a qu'à mettre *Où est-ce que vous habitez ?* Non ?

Elève 1 : Ouais, bah on a fini donc.

Elève 4 : Faut marquer des réponses aux questions ou pas ?

Elève 3 : Bah non, on écrit que les questions.

C. Analyse des données

L'objectif de ces deux séances est, rappelons-le, d'observer comment les élèves formulent leurs phrases interrogatives à l'oral, dans leurs prises de notes, et enfin pour l'élaboration de l'article de presse.

Nous constatons que sur les 10 questions, 7 sont fermées, alors que seulement 3 sont ouvertes. Cela montre que les élèves ont plus tendance à formuler des questions fermées, qui n'attendent que la réponse *oui/non*, plutôt que des questions partielles, avec l'emploi de termes interrogatifs tels que « comment, pourquoi, où, qui, quand... ».

Par ailleurs, pour le premier écrit (la prise de notes), les questions transcrites sont « copiées » sur l'oral. Les élèves ont pris en note les interrogations telles qu'elles ont été formulées à l'oral. Par exemple, le groupe sujet-verbe non inversé se retrouve dans les prises de notes : « Vous aimez faire la cuisine ? Vous aimez lire ? Vous avez une femme et des enfants ?... ». Nous retrouvons aussi la tournure interrogative avec « est-ce que », autant utilisée à l'oral qu'à l'écrit⁴⁵. Les élèves ont beaucoup employé cette tournure car celle-ci garde l'ordre des constituants comme dans la phrase déclarative (sujet-verbe-complément), et a l'avantage de fournir dès le début de la phrase la marque de l'interrogation.

Comparons à présent les structures employées entre la prise de notes, et l'élaboration de l'article. Pour la première question, celle-ci est divisée en trois interrogations. L'emploi de la forme emphatique « c'est quoi » est remplacée par une structure plus acceptable à l'écrit, avec l'utilisation d'une inversion sujet-verbe simple, et d'une inversion complexe. Nous remarquons que pour la question 3), la forme en « est-ce que » a été supprimée et remplacée par une inversion simple. De même, pour toutes les questions qui suivent la tournure sujet-verbe, les élèves les ont modifiées avec l'emploi de l'inversion simple : tous les sujets pronominaux ont été placés derrière le verbe conjugué.

⁴⁵ Nous l'avons vu grâce aux travaux de Riegel, Rioul, et Pellat.

D. Commentaires

Rappelons que l'enjeu de cette séquence était d'observer comment les élèves forment leurs phrases interrogatives lors des ateliers, et comment ils les forment pendant l'écriture de l'article de presse. La prise de note témoigne des interactions verbales entre les élèves, puisque les interrogations inscrites sans inversions sont typiques de l'oral.

Cependant, nous notons que les formes employées entre les deux situations sont sensiblement différentes : les formes utilisées en deuxième séance sont des formes que l'on retrouve dans un écrit courant, voire soutenu, alors que les formes du premier écrit (les prises de notes) viennent de l'oral. Cette remarque nous conduit à penser que les élèves sont capables de moduler leur langage et de percevoir quel « niveau de langue » est adéquat dans telle situation, plus précisément quelles formes de l'interrogative conviennent le mieux pour un article de journal, et quelles formes conviennent plus à l'oral.

Conclusions générales

A. Synthèse globale du mémoire

Notre travail de départ avait pour finalité d'utiliser certains aspects de la sociolinguistique en empruntant aux théories variationnistes de Françoise Gadet, ainsi que sur certains ouvrages pédagogico-didactiques. Ce cadre théorique a rendu possible la définition des différentes variations inhérentes à toute langue (dont nous avons retenu ici la variation diaphasique et la variation diamésique), et de les focaliser dans le cadre scolaire.

Ceci étant posé, nous avons pu constater, au travers des textes officiels et institutionnels, que ces diverses variations ne sont que peu prises en compte par le 'français scolaire' ; l'école véhicule une politique langagière 'monovariétale', rejetant la diversité et les écarts des élèves. Ainsi, le 'français scolaire' suit historiquement une tradition d'uniformisation et de normalisation, qui n'est pas représentative des situations de communication que l'on peut trouver en classe, ou même en dehors.

Les recueils de données ont eu pour but de comparer et de confronter plusieurs supports (l'écrit et l'oral), en situations de communication différentes (cadre scolaire et extrascolaire). Après avoir traité et analysé ces différents recueils selon le point de vue diamésique, nous avons remarqué que les élèves structurent les questions dans leurs productions écrites de la même manière qu'ils les oralisent (en utilisant à l'écrit certaines caractéristiques de l'interrogative propres à l'oral). Ainsi, ils ne procèdent pas à la variation diamésique en ce qui concerne la structuration des phrases interrogatives. Ceci corrobore et valide notre première hypothèse de départ concernant la diamésie.

En ce qui concerne la variation diaphasique, l'analyse des réponses aux deux questionnaires a montré que les élèves emploient quasiment autant toutes les propositions de formulations des interrogatives, quelle que soit la situation de communication. Les chiffres ont indiqué que pour les élèves, ces catégories ne vont pas de soi, elles ne sont pas étanches, quelle que soit la situation. De ce fait, pour ce qui est de la formulation de l'interrogative, de nombreux élèves ne procèdent pas toujours à la variation diaphasique, ils formulent leurs questions de la même manière en classe et en dehors de l'école. Ceci valide qu'une partie de

notre seconde hypothèse de départ, car les questionnaires n'ont pas détaillé de manière péremptoire quelles étaient ces manières de s'exprimer en dehors de l'école.

B. Limites

En prenant un recul critique sur notre travail, nous pouvons dégager certaines limites et difficultés rencontrées, qui correspondent essentiellement aux choix méthodologiques.

La première limite concerne la méthodologie employée pour répondre à la problématique de départ concernant la diamésie. Le fait de n'avoir que deux échantillons oraux en situation de classe me paraît à la réflexion insuffisant pour décrire validement les manières de parler des élèves. En effet, cela est d'autant plus insuffisant que l'enregistrement ne prend en compte qu'une partie restreinte des élèves (un groupe de 4 élèves), et n'est donc pas exhaustif ; de plus, cet enregistrement ne rend compte que d'une seule situation de classe ; il aurait été plus pertinent de pouvoir comparer plusieurs situations de communication en classe. Idéalement, il aurait fallu procéder à des enregistrements oraux plus volumineux, pour mettre en avant la manière dont les élèves parlent et construisent leurs interrogatives en cadre scolaire. Néanmoins, cette méthode de recherche était difficilement envisageable pour deux raisons : d'une part, procéder à des enregistrements suppose de pouvoir être assez longtemps dans la même classe, et plusieurs fois. Les stages de responsabilité ont été difficilement conciliables avec la mise en place d'une telle méthode. Le fait de ne voir les élèves qu'une seule fois par semaine et de mener sur la journée des séances programmées avec l'enseignante titulaire laissait peu de temps et de disponibilité pour mettre les élèves en situation d'interagir verbalement. D'autre part, cette démarche n'a pas été retenue pour des raisons de matériel et de temps : recueillir suffisamment de données orales suppose de posséder plusieurs dictaphones ; mais surtout, cela demande un temps très conséquent pour la transcription qui doit nécessairement suivre. Ce temps n'était pas disponible du fait de la formation continue du master et de la préparation professionnelle pour le concours de recrutement de professeur des écoles.

La deuxième limite correspond au recueil de productions écrites des élèves. Ce recueil, bien qu'il confronte plusieurs situations d'écriture, est trop restreint pour pouvoir permettre la généralisation des conclusions que nous avons tirées. Les occurrences d'énoncés interrogatifs sont trop peu nombreuses. Matériellement, il est difficile de recueillir un corpus « exhaustif » de données : il faudrait pour cela être en classe quotidiennement, et que les élèves soient

souvent en situation d'écrire des interrogatives. De plus, il faudrait avoir plus de temps disponible pour pouvoir analyser ces données et les confronter.

Enfin, la troisième limite concerne le questionnaire, dont les réponses constituent le recueil de données pour l'observation des faits de diaphasie. Ce recueil manque sans doute de pertinence pour accéder à la manière dont parlent et écrivent (si écriture il y a) les élèves en dehors de l'école. Là encore, il est difficile, matériellement, d'accéder aux façons de s'exprimer, à l'oral, des élèves. Le recueil effectué a simplement indiqué les représentations qu'ont les élèves de leur manière de parler en dehors du cadre scolaire. Au mieux, les réponses ont explicité si oui ou non les élèves *pensent* s'exprimer de la même manière en classe et en dehors, mais elles n'ont pas détaillé le contenu de ces « manières ». En outre, ce questionnaire présente le défaut de ne pas être totalement fiable. Les réponses des élèves peuvent avoir été fortuites ou « biaisées ».

Ces trois remarques nous conduisent à nous poser certaines questions, et à envisager d'autres façons de procéder. D'une part, pour la diaphasie, quelle situation d'écriture pouvons-nous proposer aux élèves, sans que celle-ci soit dans un second temps oralisée ? Les échantillons de productions écrites que nous avons relevés renvoyaient aux situations suivantes : interview, dialogue, et exposé. Or, on l'a vu, deux écrits sur trois étaient *a posteriori* verbalisés par les élèves. Soit les situations auxquelles nous avons pensées proviennent de l'oral, soit elles sont oralisées dans un second temps : interview, dialogue, interrogatoire, réunion de parents-professeur... Il s'agit donc d'activités dans lesquelles l'oral et l'écrit sont indissociables, et de fait, la structuration des questions à l'écrit est biaisée par le contexte d'oralisation.

D'autre part, pour la diaphasie, comment procéder pour connaître la manière exacte dont les élèves parlent et écrivent en dehors de la classe, par exemple chez eux ? Nous sommes matériellement limités pour le savoir. Il paraît peu concevable d'aller dans l'environnement familial pour recueillir ces manières de parler. D'abord, il faudrait aller dans plusieurs familles, car les manières de parler diffèrent inévitablement d'une famille à l'autre ; de plus, il faudrait trouver des moments où les élèves sont dans ce cadre familial (donc en dehors de la journée scolaire), ce qui semble irréalisable, à moins de bien connaître les familles concernées.

C. Intérêts de la recherche en terme de formation

Si nous avons, ci-dessus, souligné les limites - inévitables – de ce premier travail de recherche, un point demeure : un tel travail constitue un apport personnel. Tout d’abord, la réalisation de ce mémoire de recherche a permis l’étude et la maîtrise de certaines notions et théories sociolinguistiques, notions que je connaissais auparavant mais sans les avoir étudiées en détail (comme le *variationnisme* de F. Gadet les notions de *diaphasie*, de *diamésie*, de *norme*, d’*erreur*...). La lecture approfondie des ouvrages de didactique et de grammaire m’a apporté de nombreuses connaissances, et la lecture des divers textes officiels m’a permis de mieux appréhender la prise en compte de la variation en cadre scolaire. Ces différentes lectures m’ont aussi permis d’acquérir des compétences méthodologiques, concernant la synthétisation et la reformulation d’informations pour mon cadre de recherche.

De plus, ce mémoire m’a initié à la méthodologie de recherche pour répondre à une problématique de départ, en lien avec une hypothèse. Même si la méthodologie mise en place présente des limites (voir ci-dessus), l’élaboration du cadre pratique m’a permis une première approche des procédures pour recueillir des données, pour les analyser, pour sélectionner dans les données les plus pertinentes... *A posteriori*, la recherche suppose un regard critique sur son travail, et c’est ce qui est ici intéressant. Le fait d’avoir ce regard initié à la prise de recul face à son propre travail. Ce regard professionnalise d’une certaine manière, car il prépare déjà à la rétrospection que tout bon enseignant doit effectuer dans ses préparations. En effet, tout travail mené en classe doit s’accompagner d’une prise de recul et d’un bilan sur la manière dont la séance s’est déroulée, avec les point forts, les points à retravailler, ce qu’il faut modifier dans la préparation, dans le dispositif, dans le support pédagogique...

Enfin, l’élaboration de ce mémoire revêt un intérêt didactique en ce qu’il a conduit à une application didactique, en créant des liens avec la pratique en classe. Quels enjeux notre question pose pour les élèves ? Quel enseignement tirer de ce travail de recherche ? Notre travail permet de conclure sur le fait que même si l’institution scolaire ne prend pas en considération les variations linguistiques (et n’en fait pas un objet d’enseignement), l’enseignant peut, lui, les accepter, et faire travailler ses élèves sur certains « écarts » morphosyntaxiques par rapport à la norme. En sachant que les nombreuses situations de communication impliquent des variations langagières, l’enseignant peut comprendre que ces « écarts » ne constituent pas des *erreurs*, mais des formulations mal contextualisées par les élèves. Il peut aussi rendre ses élèves capables de les utiliser, de les manipuler, et d’en jouer.

Bibliographie

1) Ouvrages et revues de linguistique et de sociolinguistique générale

Arrivé, M., Gadet, F., & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion.

Calvet, L-J. (1993). *La sociolinguistique*, Que sais-je. n° 273, Paris : PUF.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*, University of Pennsylvania [traduction fr : Sociolinguistique, Minuit : 1977].

Riegel, M., Pellat, J.C., & Rioul, R. (2007). *Grammaire méthodique du français* (nouvelle édition). Paris : PUF.

2) Sur la norme, l'écart, la variation

Abecassis, M., Ayosso, L., & Vialleton, E. (2007). *Le français parlé au XXIème siècle : normes et variations géographiques et sociales, Volume 1*. Paris : L'Harmattan.

Bertucci, M.M. (dir.). (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Billiez, J., & De Robillard, D. (dir.). (2003). Français : variations, représentations, pratiques. *Cahiers du français contemporain, vol.8*. Lyon : ENS Editions.

Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.

Boutet, J. (2002). « I parlent pas comme nous ». Pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires ». *Ville-Ecole-Intégration Enjeux, n°130*.

Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Rennes : Ennoia (réédition 2004).

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*, nouvelle édition revue et augmentée. Paris : Ophrys.

Genouvrier, E. (1972). Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français. *Langue française, n°13*.

Guerin, E. (2010). L'outrelangue ou le mythe d'une langue monovariétale. *Pratiques, n° 145-146*.

Guerin, E. (2008). Le français standard, une variété située ? *Congrès mondial de linguistique française*, Paris.

Ladjani, C. (2007). *Mauvaise Langue*. Paris : Seuil.

Leeman-Bouix, D. (1994). *Les fautes de français existent-elles ?* Préface d'André Goosse. Paris : Seuil.

Weil, D. (1972). Langage parlé à l'école et dans la famille, in *Langue française*, n° 13.

3) Textes officiels et institutionnels

Ministère de l'éducation Nationale [M.E.N], (janvier 2012). *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*.

M.E.N, (2009-2010). *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les programmes officiels : CNDP*.

M.E.N, (19 juin 2008). *Bulletin Officiel de l'Education nationale*.

M.E.N, (2007). « Le cycle des approfondissements », *Les programmes de l'école, édition spéciale enseignants*, Hachette.

M.E.N, (11 juillet 2006). *Socle commun de connaissances et de compétences*.

M.E.N, (2003). « Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle », *Documents d'accompagnements des programmes : CNDP*.

M.E.N, (1977). « Tolérances grammaticales ou orthographiques », *Le journal officiel de la République française*.

4) Sitographie

www.linguistiquefrancaise.org/

www.persee.fr

http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/archives/cls1/cls1_7%20discussion.pdf

<http://eduscol.education.fr>

Table des annexes

<u>Annexe 1</u> : Recueil des productions écrites.....	II, III
<u>Annexe 2</u> : Questionnaires.....	IV, V
<u>Annexe 3</u> : Tableaux récapitulatifs des réponses aux questionnaires, et graphiques correspondants.....	VI, VII
<u>Annexe 4</u> : Fiches de préparation des séances en transposition didactique.....	VIII, IX
<u>Annexe 5</u> : Retranscriptions des enregistrements oraux pendant les séances.....	X, XI
<u>Annexe 6</u> : Productions écrites des deux séances.....	XII
<u>Annexe 7</u> : Exemple d'un article de presse.....	XIII

ANNEXE 1 : Recueil des productions écrites

I. Echantillon concernant l'interview

- Pourquoi t'aimes la natation ?
- Comment tu dessines ?
- Comment tu vas ?
- C'est quoi ton film préféré ?
- Quel film que tu n'aimes pas ?
- Tu regardes des films d'horreur ?
- Tu regardes des films d'horreur en vacances ?
- Combien la vache a de pattes ?
- Tu sais mimer quels animaux ?

II. Echantillon concernant le dialogue

- Pourquoi tu resterais pas avec nous ?
- Tu as quel âge ?
- Tu fais quoi ?
- Comment il s'appelle ?
- Qui tu es ?
- Comment tu t'appelles ?
- Pourquoi les autres ont peur ?

III. Echantillon concernant l'exposé

- Pourquoi t'aimes la natation ?
- Comment tu dessines ?
- Comment tu vas ?
- C'est quoi ton film préféré ?
- Quel film que tu n'aimes pas ?
- Tu regardes des films d'horreur ?
- Tu regardes des films d'horreur en vacances ?
- Combien la vache a de pattes ?
- Tu sais mimer quels animaux ?

IV. Enregistrement oral effectué en classe

- « Faut faire quoi ? »
- « Tu fais quoi ? »
- « Pourquoi tu réponds pas ? »
- « On marque quoi ? »
- « On écrit quoi ? »
- « Quelqu'un a une autre idée ? »
- « Comment on écrit ça ? »
- « T'as dit quoi ? »
- « Vous avez des cheveux blonds ? »
- « Vous buvez du champagne tous les soirs ? »
- « T'as demandé quoi déjà ? »
- « Pourquoi vous faites la fête tout le temps ? »
- « Vous aimez danser ? »
- « Vous habitez où ? »

ANNEXE 2 : Questionnaires

Questionnaire 1

- **Est-ce que tu utilises le même langage quand tu parles en dehors de l'école et en classe ?**

OUI NON PARFOIS JE NE SAIS PAS

- **Parles-tu de la même manière que tu écris ?**

OUI NON PARFOIS JE NE SAIS PAS

- **Formes-tu tes phrases de la même façon quand tu parles et quand tu écris en classe (place des mots dans la phrase, construction des phrases interrogatives...)?**

OUI NON PARFOIS JE NE SAIS PAS

- **Formes-tu tes phrases de la même façon quand tu parles et quand tu écris en dehors de l'école (chez toi par exemple) ?**

OUI NON PARFOIS JE NE SAIS PAS

Questionnaire 2

- **Entoure les propositions que tu utiliserais pour écrire en classe :**

- *Quand viendra-t-il ?*
- *Quand est-ce que c'est qu'il viendra ?*
- *Quand est-ce qu'il viendra ?*
- *Il viendra quand ?*
- *C'est quand qu'il viendra ?*
- *Quand il viendra ?*
- *C'est quand est-ce que c'est qu'il viendra ?*
- *C'est quand il viendra ?*
- *Quand c'est que t'y qu'il viendra ?*
- *Quand qu'il viendra ?*

- **Entoure les propositions que tu utiliserais pour parler à un camarade en classe :**

- *Quand viendra-t-il ?*
- *Quand est-ce que c'est qu'il viendra ?*
- *Quand est-ce qu'il viendra ?*
- *Il viendra quand ?*
- *C'est quand qu'il viendra ?*
- *Quand il viendra ?*
- *C'est quand est-ce que c'est qu'il viendra ?*
- *C'est quand il viendra ?*
- *Quand c'est que t'y qu'il viendra ?*
- *Quand qu'il viendra ?*

- **Entoure les propositions que tu utiliserais pour parler en dehors de l'école (à des amis, à tes parents, à tes frères et sœurs, chez le boulanger...) :**

- *Quand viendra-t-il ?*
- *Quand est-ce que c'est qu'il viendra ?*
- *Quand est-ce qu'il viendra ?*
- *Il viendra quand ?*
- *C'est quand qu'il viendra ?*
- *Quand il viendra ?*
- *C'est quand est-ce que c'est qu'il viendra ?*
- *C'est quand il viendra ?*
- *Quand c'est que t'y qu'il viendra ?*
- *Quand qu'il viendra ?*

ANNEXE 3 : Tableaux récapitulatifs des réponses aux questionnaires, et graphiques correspondants

Tableau 1

Réponse	OUI	NON	PARFOIS	JE NE SAIS PAS
Questions				
Est-ce que tu utilises le même langage quand tu parles en dehors de l'école et en classe ?	11	2	10	1
Parles-tu de la même manière que tu écris ?	6	8	9	1
Construis-tu tes phrases de la même façon quand tu parles et écris en classe ?	8	5	9	2
Construis-tu tes phrases de la même façon quand tu parles et écris en dehors de l'école ?	8	5	9	2

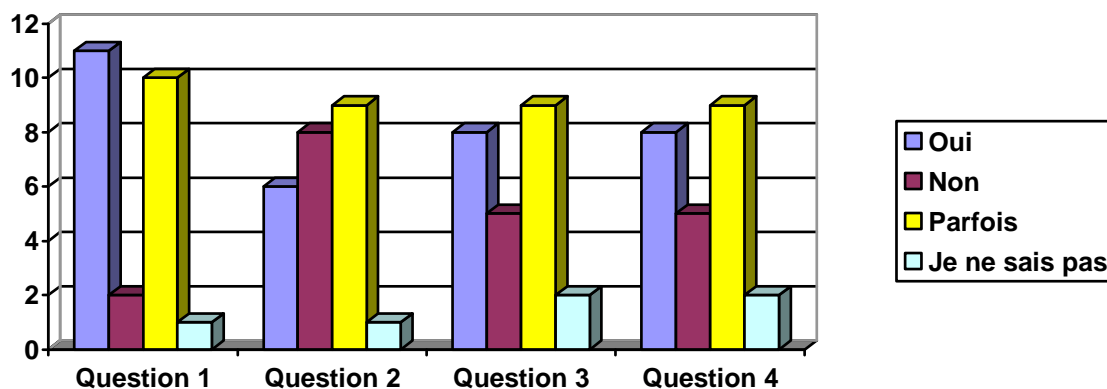
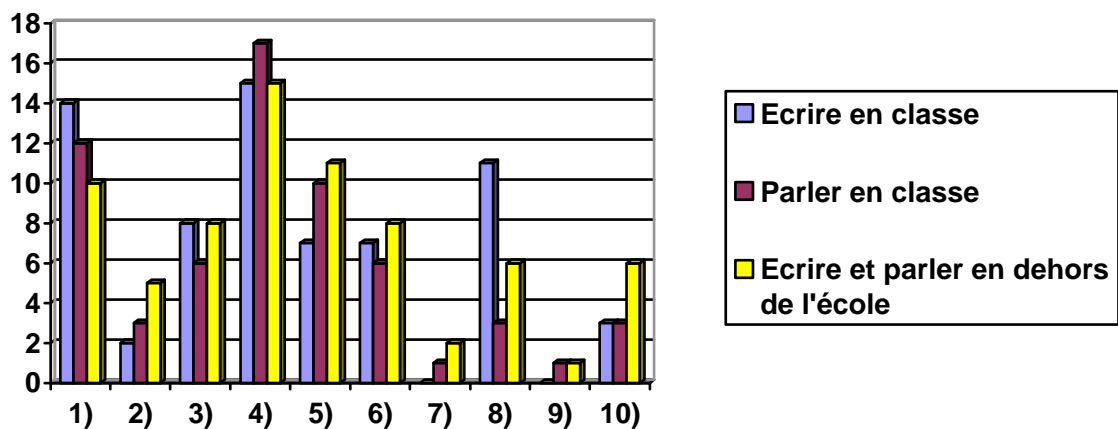


Tableau 2

Situations Propositions	Ecrire en classe	Parler en classe	Ecrire et parler en dehors de l'école
1) Quand viendra-t-il ?	14	12	10
2) Quand est-ce que c'est qu'il viendra ?	2	3	5
3) Quand est-ce qu'il viendra ?	8	6	8
4) Il viendra quand ?	15	17	15
5) C'est quand qu'il viendra ?	7	10	11
6) Quand il viendra ?	7	6	8
7) C'est quand est-ce que c'est qu'il viendra ?	0	1	2
8) C'est quand il viendra ?	11	3	6
9) Quand c'est que t'y qu'il viendra ?	0	1	1
10) Quand qu'il viendra ?	3	3	6



ANNEXE 4 : Fiches de préparation des deux séances

Séance 1

TITRE : Elaboration de l'interview avec prises de notes	MATIERE : Français – Langage oral et rédaction	
NIVEAU : Cycle 3 (CM1-CM2)	DATE : 26/04/2012	
SEQUENCE : Création d'une interview pour un article de journal		
Compétences :		
<ul style="list-style-type: none"> - Prendre la parole et écouter les autres - Etre capable de formuler correctement des questions à l'oral - Ecrire, sous la dictée des autres, quelques interrogations 		
Objectif(s) de la séance :		
<ul style="list-style-type: none"> - Formuler des questions à l'oral - Ecouter les autres - Travailler le passage entre l'oral et l'écrit 		
Nombre de séances : ½	Temps prévu : 35'	
Matériel :		
<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles vierges (pour les élèves) - Dictaphone (pour l'enseignant) 		
<u>Déroulement :</u>	<u>Temps :</u>	<u>Remarques :</u>
Mise en route : explication de la séance, sur quoi elle va porter + formation des groupes.	3'	<ul style="list-style-type: none"> - Former des groupes hétérogènes - Prévoir un dictaphone pour un groupe - Faire reformuler la consigne
Passation de la consigne : « <i>Vous vous mettez d'accord sur une célébrité à interviewer. Vous allez ensuite trouver dix questions que vous pourriez lui poser. Prenez des notes sur les questions à poser</i> ».	2'	
Activité	20'	<ul style="list-style-type: none"> - Passer dans les groupes
Mise en commun : verbalisation des questions, un rapporteur par groupe.	10'	
Ramassage des feuilles		
<u>Bilan/prolongements :</u>		
En séance 2, reprendre les prises de notes écrites et, à partir de ce support, élaborer un article de journal (en retravaillant les formulations des phrases interrogatives).		

Séance 2

TITRE : Création de l'article de journal à partir des prises de notes	MATIERE : Français – Langage oral et rédaction	
NIVEAU : Cycle 3 (CM1-CM2)	DATE : 03/05/2012	
SEQUENCE : Création d'une interview pour un article de journal		
Compétences :		
<ul style="list-style-type: none"> - Etre capable de reformuler correctement des questions à l'écrit - Ecrire, sous la dictée des autres, quelques interrogations - Etre capable d'identifier les situations auxquelles se rapportent tel ou tel registre de langage (soutenu, courant, familier) 		
Objectif(s) de la séance :		
<ul style="list-style-type: none"> - Reformuler des questions à l'écrit - Travailler le passage entre l'oral et l'écrit - Comprendre que l'article de journal et la prise de notes sont deux écrits différents, avec des formulations de phrases différentes 		
Nombre de séances : 2/2	Temps prévu : 40'	
Matériel :		
<ul style="list-style-type: none"> - Feuilles avec prises de notes (pour les élèves) - Dictaphone (pour l'enseignant) 		
<u>Déroulement :</u>	<u>Temps :</u>	<u>Remarques :</u>
Mise en route : rappel de la séance précédente par un élève : « <i>Qui peut me dire ce que l'on a travaillé la dernière fois ?</i> ».	3'	- Faire verbaliser un élève
Reformation des mêmes groupes et distribution des prises de notes pour chaque groupe.	2'	- Prévoir un dictaphone pour le même groupe
Passation de la consigne : « <i>Aujourd'hui, vous allez créer un article de journal en vous servant des mêmes questions que vous avez élaborées la séance dernière. Attention, il s'agit d'un article de journal, donc faites attention à la formulation de vos questions</i> ».	3'	- Faire reformuler la consigne
Montrer quelques modèles d'articles tirés de journaux locaux aux élèves : « <i>Que constate-t-on ? Comment sont écrites les questions ? Est-ce que vos questions sont écrites de la même façon...</i> ». Les élèves doivent percevoir que les formulations des phrases sont différentes.	5'	- Faire verbaliser les élèves
Activité	20'	- Passer dans les groupes
Mise en commun : affichage des articles au tableau, et verbalisation des élèves sur leur article.	10'	- Ramasser les articles

ANNEXE 5 : Transcription des enregistrements

Séance 1

Elève 4 : « Faut faire quoi ?

Elève 1 : Qu'est ce qu'on fait ?

Elève 3 : On choisi un groupe de chanteurs, LMFAO. Quelqu'un a, a une autre idée ? Tu fais quoi ?

Elève 3 : « On a choisi LMFAO c'est bon ?

Elève 2 : Oui c'est bon, après on fait quoi ? Mais pourquoi tu réponds pas ?

Elève 4 : On marque quoi ?

Elève 1 : On écrit quoi ?

Elève 2 : On a qu'à mettre : Vous avez des chaussures glissantes ?

Elève 3 : Quelqu'un a une autre idée ?

Elève 2 : Euh, est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?

Elève 3 : Comment on écrit ça ?

Elève 1 : E-S-T, tiret, C-E et un peu plus loin 'que' Q-U-E...

Elève 3 : T'as dit quoi ?

Elève 1 : Vous mettez du savon à vos chaussures ? Vous avez des cheveux blonds ?

Elève 1 : Est-ce que vous aimez boire ? Vous buvez du champagne tous les soirs ?

Elève 3 : T'as demandé quoi déjà ?

Elève 1 : Pourquoi vous faites la fête tout le temps ?

Elève 3 : Est-ce que vous avez fait de l'école ?

Elève 1 : Est-ce que vous avez des femmes et des enfants ? Est-ce que vous avez plein de femmes ? Vous n'en avez combien ?

Elève 2 : Vous savez comment on écrit 'femme' ?

Elève 4 : Est-ce que vous faites le ménage ? Vous aimez danser ?

Elève 1 : Est-ce que vous mettez une perruque ? Est-ce que vous avez une belle maison ?

Elève 2 : Il l'a déjà marqué non ?

Elève 4 : Est-ce que vous allez nous répondre ?

Elève 3 : Vous habitez où ? »

Séance 2

Elève 1 : « *Quel est votre secret pour danser ?* »

Elève 3 : *Vous avez une femme et des enfants ?*

Elève 2 : Oui mais faut mettre le « vous » après le verbe.

Elève 1 : Comment on fait déjà pour l'article ?

Elève 2 : On écrit quoi alors ? Comment il a dit déjà ?

Elève 3 : Combien déjà ?

Elève 2 : C'est quoi ? Faut qu'on fasse attention à nos questions, faut faire comme dans l'article de journal.

Elève 4 : *Aimez-vous faire la cuisine ?*

Elève 1 : Oui mais on met quoi d'autre ?

Elève 2 : Faut que ça fasse un genre de texte.

Elève 4 : Bon alors qu'est ce qu'il a dit ?

Elève 1 : *Avez-vous un coach spécial ?* Comment qu'on écrit « coach » ?

Elève 3 : Tu vas le marquer ?

Elève 3 : *Votre coach est-il célèbre ?* On met quoi d'autre ?

Elève 1 : *Avez-vous une petite copine ? Avez-vous une femme et des enfants ?*

Elève 3 : *Pourquoi est-ce que vous faites la fête tout le temps ?* C'est pas un point c'est un point d'interrogation.

Elève 4 : Qui c'est qu'écrit ?

Elève 3 : La deuxième c'est : *Est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?*

Elève 1 : T'as compris ?

Elève 1 : On écrit : *Avez-vous un appartement ou une maison ?*

Elève 2 : *Est-ce que vous aimez bien lire ?* »

Elève 4 : Faut qu'on mette aussi *Portez-vous une perruque ou pas ?*

Elève 3 : Pour celle-là on peut marquer *Quelles voitures avez-vous ?*

Elève 2 : La dernière c'était *Vous habitez où ?*

Elève 3 : Ben on a qu'à mettre *Où est-ce que vous habitez ?* Non ?

Elève 1 : Ouais, bah on a fini donc.

Elève 4 : Faut marquer des réponses aux questions ou pas ?

Elève 3 : Bah non, on écrit que les questions.

ANNEXE 6 : Productions écrites des deux séances

Séance 1

- C'est quoi votre secret pour danser ?
- Est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?
- Est-ce que vous avez une belle maison ?
- Pourquoi vous faites la fête tout le temps ?
- Vous aimez faire la cuisine ?
- Vous aimez lire ?
- Vous avez une femme et des enfants ?
- Est-ce que vous avez une perruque ?
- Est-ce que vous avez des voitures ?
- Vous habitez où ?

Séance 2

- Question 1) : Quel est votre secret pour danser ? Avez-vous un coach spécial ? Votre coach est-il célèbre ?
- Question 2) : Est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?
- Question 3) : Avez-vous un appartement ou une maison ?
- Question 4) : Pourquoi est-ce que vous faites la fête tout le temps ?
- Question 5) : Aimez-vous faire la cuisine ?
- Question 6) : Est-ce que vous aimez bien lire ?
- Question 7) : Avez-vous une petite copine ? Avez-vous une femme et des enfants ?
- Question 8) : Portez-vous une perruque ou pas ?
- Question 9) : Quelles voitures avez-vous ?
- Question 10) : Où est-ce que vous habitez ?

ANNEXE 7 : Exemple d'article de presse fait par les élèves

Le jeudi 3 mai

Interview par LMFAO :

- ① - Quel est votre secret pour danser ? Avez-vous un coach spécial ?
Votre coach est-il célibataire ?
- ② - Est-ce que vous avez un coiffeur professionnel ?
- ③ - Avez-vous un appartement ou une maison ?
- ④ - Pourquoi est-ce que vous faites la fête tout le temps ?
- ⑤ - Aimez-vous faire la cuisine ?
- ⑥ - Est-ce que vous aimez bien lire ?
- ⑦ - Avez-vous une petite copine ? Avez-vous une femme et des enfants ?
- ⑧ - Portez-vous une perruque ou pas ?
- ⑨ - Quelles voitures avez-vous ?
- ⑩ - Où est-ce que vous habitez ?

Interview de :

- Anass
- Olivia
- dhés
- tom

Résumé

Ce mémoire porte sur la variation dans les interrogatives construites par les élèves en situation scolaire. Plus précisément, le cadre pratique du mémoire contient l'analyse de deux types de recueil : d'une part, des échantillons d'interrogatives tirées de productions écrites, et d'autre part, des réponses quantitatives à deux questionnaires. Ces deux types de données sont analysées au regard de deux variations particulières : la variation entre canal oral et canal écrit, dite diamésique, et la variation situationnelle, dite diaphasique. Ces deux variations sont expliquées et définies dans le cadre de recherche, cadre qui se base sur les travaux de Françoise Gadet, ainsi que sur certains ouvrages didactico-pédagogiques. Le mémoire questionne aussi la prise en compte de la variation par l'institution scolaire. *A priori*, les locuteurs ne construisent pas leurs phrases de la même manière selon qu'ils s'expriment à l'oral ou à l'écrit, et selon le contexte de communication : on ne s'adresse pas de la même manière à un pair, à un supérieur hiérarchique, ou à un ami. Or, notre analyse veut démontrer que les élèves construisent et structurent leurs interrogatives en productions écrites de la même manière que s'ils s'exprimaient à l'oral et en cadre extrascolaire. Ainsi, ils ne semblent pas procéder, dans leurs productions, aux variations citées précédemment.

Mots-clés : *cycle 3, enseignement, interrogatives, morphosyntaxe, variation.*

Abstract

This thesis deals with the variation in the interrogatives constructed by pupils in school situation. More precisely, the practical framework of the thesis contains the analysis of two types of samples: on the one hand, samples of interrogatives taken from written productions, on the other hand, quantitative answers to two questionnaires. Both samples are analysed according to two particular variations : variation between oral and written, called diamesic, and the situational variation, called diaphasic. Those two variations are explained and defined in the theoretic framework, which is based on the works of Françoise Gadet, and on some other some didactic and pedagogic works. The thesis also questions the variation taken into account by the school institution. At first sight, speakers don't construct their sentences in the same way if they express themselves in oral or written language, and according the communication situation; we don't express ourself in the same way to a friend, a family member, or to a superior. However, our analysis wants to demonstrate that pupils structurate and build their interrogatives in written productions in the same way as they would express in oral language and in an extraschool environment. So they don't seem to proceed, in their productions, with variations that were quoted previously.

Keywords : *interrogatives, morphosyntax, primary school, variation.*