Lidil
Revue de linguistique et de didactique des langues

50 | 2014
Variation stylistique et diversité des contextes de socialisation

« Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris… » Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire

Violaine Bigot et Nadja Maillard

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/lidil/3577
DOI : 10.4000/lidil.3577
ISSN : 1960-6052

Éditeur
UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée
Date de publication : 15 décembre 2014
Pagination : 81-104
ISBN : 978-2-84310-287-5
ISSN : 1146-6480

Référence électronique
Violaine Bigot et Nadja Maillard, « « Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris… » Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire », *Lidil* [En ligne], 50 | 2014, mis en ligne le 15 juin 2016, consulté le 01 mars 2024. URL : http://journals.openedition.org/lidil/3577 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.3577

Le texte et les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés), sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

« Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris… » Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire

Violaine Bigot et Nadja Maillard***

Résumé

Notre recherche, focalisée sur l'emploi ou l'abandon du *ne* dans les énoncés négatifs à l'oral, vise, à travers l'étude des discours de huit enseignants enregistrés dans leurs activités éducatives et didactiques en école élémentaire, primaire et collège, à explorer un espace de variation parmi d'autres de la langue orale que l'on peut qualifier ici de langue de scolarisation. Nous nous interrogeons non seulement sur les contraintes qui peuvent s'exercer sur cette variation mais aussi sur les fonctions qu'elle peut assurer dans ce contexte éducatif précis. L'analyse des pratiques langagières des enseignants est mise en regard avec une étude de leurs représentations sur la place que peut/doit occuper la variation dans le discours des élèves. Ces représentations seront explorées à travers les pratiques de reprise, reformulation, correction des énoncés d'élèves, dans les interactions de classe enregistrées et à travers l'analyse d'un questionnaire soumis à 118 enseignants en fonction.

Abstract

This research is focused on the study of one of the various "spaces of variation" in a kind of discourse commonly called "français de scolarisation" ("classroom French"). The first part of the text examines the use or omission of "ne" in 8 French teachers' discourse, recorded during their professional activity with children aged from 4 to 14. Linguistic and extra-linguistic factors are taken into account in this study of more than 600 negative sentences. Pragmatic functions of variation in this schooling context are also taken into account in a qualitative analysis of the corpus. The second part of the study focuses on teachers' representations about the omission of "ne" in the pupils' discourse (118

* Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, EA2288 DILTEC.

** Université d'Angers, EA922 CERIEC.

questionnaires filled out by teachers were collected) and on interactional practices concerning this very point of variation (analysis of the interactional dimension of the corpus: repetitions, reformulations and other kinds of feedback in the teacher-pupil dialogues).

1. Introduction

Le monolinguisme et le mononormativisme de l'institution scolaire ont été montrés dans de nombreux travaux qui pointent ses difficultés à valoriser les répertoires plurilingues des élèves et à les aider à développer leurs différentes compétences plurilingues de manière articulée (Bertucci & Corblin, 2004 ; Castellotti, 2008). Lieu de la codification et de la normalisation, l'école a des difficultés à appréhender la question de la diversité langagière et notamment à proposer une approche réfléchie de la langue orale, lieu par excellence de la variation. Pourtant, des pratiques langagières traversées par une forte hétérogénéité se manifestent bien au sein de la classe (Bigot & Vasseur, 2012 ; Le Ferrec, 2012).

Nous avons choisi dans le cadre de cette étude d'explorer un espace de variation de la langue de scolarisation : l'emploi ou l'abandon du *ne* dans les énoncés négatifs à l'oral. L'étude des discours de huit enseignants enregistrés dans leurs activités éducatives et didactiques en école primaire et en collège nous permettra, dans une première partie, de nous interroger non seulement sur les contraintes qui peuvent s'exercer sur cette variation, mais aussi sur les fonctions qu'elle peut assurer dans ce contexte éducatif. Nous étudierons la place de cette variation dans les pratiques langagières des enseignants : dans quelle mesure et dans quels contextes le *ne* y est-il présent, ou absent ? Cette analyse des pratiques langagières des enseignants sera mise en regard avec une étude de leurs représentations sur la place que peut/doit occuper la variation dans le discours des élèves, étude conduite à partir d'un questionnaire soumis à 118 enseignants.

2. Le français langue de scolarisation : entre standardisation et variation

Les frontières entre ce qui s'écrit et ce qui ne s'écrit pas sont (re)dessinées/rappelées en permanence par les Institutions (éditoriales, scolaires, éventuellement politiques…) et sont de ce fait partiellement

stabilisées et identifiables, même si le développement de l'utilisation de l'écrit pour des formes de communication immédiate (mails, SMS, etc.) tend à brouiller ces frontières depuis une vingtaine d'années. Les dynamiques prescriptives qui ont prévalu dans nos sociétés à fort degré de littératie n'ont pas pour autant conduit à l'émergence d'une variété autonome, fixe, que l'on pourrait clairement identifier comme « la langue standard ». Elles permettent, tout au plus, à des « processus de standardisation » (Milroy & Milroy, 1985) de se développer, beaucoup plus d'ailleurs pour la langue écrite que concernant les pratiques langagières orales.

À l'oral en effet, on ne peut identifier un corpus de règles phonologiques, syntaxiques, lexicales qui permettraient de décrire le système du mythique « français standard ». Les travaux de sociolinguistique nous rappellent depuis bientôt 50 ans que dans les pratiques langagières orales, c'est la variation qui règne en maître, ce que Gadet (2007) résume ainsi : « La variabilité apparaît à un tel point comme une constante de la langue parlée qu'elle peut en être regardée comme une propriété, qui peut émerger constamment. » (p. 69)

L'école, où l'ordre scriptural domine (Lahire, 1993, 2008), vise à faire sortir les élèves d'un rapport pratique immédiat au langage pour permettre la « désincorporéisation » des savoirs langagiers, étape nécessaire pour faire de la langue un objet de réflexion dont on peut comprendre les règles de fonctionnement (Lahire, 2008). Elle peine à appréhender la diversité qui est au cœur des pratiques langagières orales et se retrouve dans une situation paradoxale lorsqu'elle veut penser le rôle de l'oral dans le travail scolaire, qu'il s'agisse du rôle de l'oral dans les pratiques de transmission (formulation des consignes à l'oral, explications, commentaires des difficultés des élèves à l'oral, etc.) ou de l'oral comme objectif d'apprentissage (apprendre aux élèves à mieux communiquer à l'oral).

À titre d'exemple de la position normativiste adoptée par l'école, même lorsqu'elle se donne le développement d'une compétence orale comme finalité, on peut prendre le dernier paragraphe du chapitre 1 (« S'approprier le langage ») des programmes officiels de l'école maternelle de 2008. Ce chapitre, consacré à la langue orale, annonce d'emblée comme objectif l'appropriation par l'enfant de « la syntaxe de la langue française (ordre des mots dans la phrase) » et il se termine par les recommandations suivantes :

> […] il [l'enseignant] fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles

> corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral[1].

La syntaxe est bien appréhendée ici comme un système unifié (« la syntaxe de la langue française »), où la distinction entre le « correct » et « l'incorrect » semble aller de soi (« des modèles corrects, des phrases correctement construites »).

3. L'étude d'un espace de variation de la langue de scolarisation : emploi et abandon du *ne*

3.1. Choix de l'objet d'étude

Le choix de focaliser notre étude sur la présence/absence du *ne* dans les formes de négation type ne/pas, ne/jamais, ne/rien s'est imposé, car il s'agit d'une forme dont les linguistes constatent qu'elle est admise à l'oral. De fait, elle n'est dans notre corpus l'objet d'aucun commentaire métalinguistique ou travail de correction explicite. Blanche-Benveniste (1997) rappelle que l'omission du *ne* est déjà relevée dans le journal de Héroard qui note les pratiques langagières du jeune Louis XIII, ou dans l'analyse linguistique de Brunot des « cahiers révolutionnaires » (p. 44). Elle range l'absence de *ne* dans la rubrique des « fautes qui n'en sont plus » (p. 38-39). Coveney (2002) s'appuie sur un relevé des commentaires de différentes grammaires du français contemporain sur l'omission du *ne*, dont le fameux *Bon Usage* de Grévisse, pour conclure que « si le *ne* peut sans discussion être considéré comme la variante prestigieuse, son omission ne fait pas l'objet de stigmatisation » (p. 58 : notre traduction).

Autre atout pour notre recherche, la variation négation simple/négation composée s'inscrit dans une catégorie de variation où la forme standard et la forme non standard entretiennent une relation de synonymie. En effet, selon Gadet (2007), les variations de type absence/présence d'un item se caractérisent par une relation d'équivalence sémantique entre les deux formes, se distinguant sur ce point des variations de type « concurrence de formes » (on/nous par exemple) ou « concurrences

1. <www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm>.

de structure » (cas des différents types d'interrogations en français par exemple) pour lesquelles la relation de synonymie est beaucoup plus discutable (p. 73).

3.2. Constitution du corpus discours enseignants

Le corpus réuni est présenté dans un tableau synoptique placé en annexe. Les discours enseignants ont été enregistrés pour partie par des chercheurs présents dans les classes dans le cadre d'observations participatives[2] longitudinales, et pour partie par les enseignants eux-mêmes (sans qu'ils aient été informés de la finalité de la recherche). Nous avons ainsi pu recueillir des données auprès d'enseignants intervenant à différents niveaux de l'institution scolaire, dans des établissements de profils variés (voir annexe).

Les données concernent des domaines disciplinaires différents. Tous les enseignants ont été enregistrés dans le cadre d'activités didactiques de transmission / co-construction de savoirs et savoir-faire. Pour les enseignants de collège, l'unité d'enregistrement est le cours (1 heure ou 1 heure 30 suivant la discipline). Pour les enseignants de primaire, les unités de découpage sont de type « séance » et sont donc de durée variable (6' à 35'). Deux séances de « vie de classe » ont en outre été enregistrées pour une des enseignantes de collège, de même qu'une séance de discussion sur les conflits, improvisée à un retour de récréation, dans une classe de CE2. Enfin, un enseignant a également été enregistré[3] dans une situation plus informelle, à son domicile (conversation familiale)[4].

La constitution du corpus s'est opérée sur la base du repérage du deuxième item de la négation. Nous avons gardé les énoncés où apparaissait la forme discontinue *ne… pas*, *ne… jamais*, *ne… plus* et les énoncés où seul le deuxième item apparaissait mais dont nous pouvions constater que l'ajout du *ne* était possible sans en modifier le sens. Nous avons donc logiquement, et à la suite de Coveney (2002), éliminé les

2. Concernant la nature des collaborations engagées entre enseignants et chercheurs, qui permettent l'introduction d'un enregistreur dans de nombreuses activités de classe, on peut se reporter à la première partie de Audras, Bigot & Vasseur (2013).
3. Enregistrement à l'insu de l'informateur. Autorisation obtenue à postériori.
4. Dans la suite de l'article, Col1, 2, 3, etc., renvoient aux cours de collège ; El1, 2, 3, etc., aux séances d'école élémentaire ; Mat1, 2, 3 aux séances d'école maternelle.

énoncés où le deuxième item de négation porte sur un autre constituant de la phrase que le verbe (« donc ça fait 43 **pas** 63 » El1). Nous avons également éliminé les formes de négation verbale où la présence/absence du *ne*, difficilement audible, résistait à un accord interjuge, de même que les énoncés dont la forme sonore laissait subsister une ambigüité (du type « on est pas venus pour ça / on n'est pas venus pour ça »). Nous avons en revanche intégré au corpus la seule occurrence relevée où la négation était uniquement effectuée par le *ne* (« dont le regard ne cesse de briller »). Nous avons ainsi relevé 617 énoncés négatifs sur lesquels porteront nos analyses.

3.3. Présentation de l'enquête par questionnaire[5]

Le recueil de ces données a été complété par l'analyse des réponses données par 118 enseignants en poste à un questionnaire, diffusé dans différents établissements de l'académie de Nantes, essentiellement par des enseignants qui ont servi de relais dans les équipes éducatives. 18,3 % des enseignants enquêtés enseignent en école maternelle, 29,4 % en école élémentaire et 50 % en collège (2,3 % n'ayant pas donné de précision à ce sujet).

L'ensemble des questions posées visait à étudier leurs représentations relatives à l'hétérogénéité des répertoires langagiers des élèves. Nous reviendrons ici sur les réponses apportées à l'une d'entre elles, qui proposait la saynète suivante et demandait aux enseignants ce qu'ils en pensaient :

> Pendant une heure de « vie de classe » ou pendant un « conseil d'élève », le dialogue suivant a lieu :
>
> Un élève : — Monsieur j'suis pas d'accord avec eux.
> L'enseignant : — Tu veux dire « Monsieur, je NE suis pas d'accord avec eux ».

Cette situation, créée pour les besoins du questionnaire, devait permettre de recueillir des discours relatifs aux formes du français jugées légitimes ou illégitimes dans le contexte de l'école. Les réponses sont donc censées mobiliser des représentations relatives à la variation oral/écrit, à la norme et au standard de l'école, à l'école, comme lieu d'imposition d'un standard et/ou de travail sur la variation.

---

5. L'enquête par questionnaire a été conduite dans le cadre du projet Pluri-L, financé par la région Pays de Loire.

La longueur des réponses varie de 3 à 107 mots (en moyenne 46 mots). Malgré leur brièveté, elles donnent à lire une ébauche d'argumentation qui permet d'avoir accès, de manière plus fine, à ce que Cambra Giné appelle les « Représentations Croyances et Savoirs » des enseignants (2003).

Le scénario fictif proposé pouvait donner lieu à des interprétations plurielles, dans le sens où :

— le contexte choisi (heure de vie de classe ou conseil d'élève, dédiés à l'échange entre élèves et avec l'équipe enseignante) pouvait susciter des représentations différentes. Il présente un potentiel conflit entre des visées communicatives (résoudre un conflit, un problème) et des enjeux plus scolaires ;

— la phrase de l'élève donnant lieu à une correction de la part de l'enseignant n'était pas susceptible d'être massivement condamnée et n'était pas non plus immédiatement identifiable à des variables du type du langage « jeune », langage « des banlieues », etc.

On pouvait penser que deux éléments étaient susceptibles d'attirer l'attention :

— d'une part, l'élision du E instable (« j'suis pas d'accord ») ;
— d'autre part l'absence de *ne*.

Seul le second a de fait été commenté par les enseignants : probablement parce qu'il était souligné par l'emploi de capitales, mais aussi visiblement parce qu'il a été identifié comme un trait particulièrement saillant, renvoyant au-delà de l'opposition oral/écrit à des enjeux complexes relatifs à la norme/aux normes de la langue de l'école.

4. La forme de la négation : un élément emblématique de la question de la variation

4.1. Les paramètres linguistiques

Les variations entre ce que nous appellerons désormais, à la suite de Moreau (1986), la négation simple (*pas*, *rien*, *jamais*… employé seul) et la négation composée (présence du *ne* ou *n'* avant le verbe)[6] ont fait

6. Cette terminologie descriptive permet d'éviter de poser l'une ou l'autre des deux formes comme « norme de référence » comme le font des formulations du type « absence du *ne* » ou « ajout du *ne* ».

l'objet de nombreuses études qui ont permis de dégager des contraintes linguistiques fortes. Ainsi, Moreau observe, à partir d'une étude portant sur plus de 3000 occurrences de négation, relevées dans une série d'interviews radiophoniques, que, lorsque le sujet est un syntagme nominal, le taux de négations simples ne s'élève qu'à 12,5 % alors qu'il est de 53 % avec les autres types de sujets. Elle observe également que le taux de négations composées est beaucoup plus élevé avec *pas* qu'avec les autres items comme *jamais*, *rien*, etc. (53 % contre 37 %). Elle s'est intéressée par ailleurs aux types de verbes et repère notamment que certains verbes comme *y avoir* et *falloir* sont employés à plus de 70 % avec une négation simple, *être* (non auxiliaire[7]), *aimer*, *croire*, *dire*, *penser* à plus de 60 % et *aller*, *devoir*, *pouvoir*, *savoir*, *vouloir* à 54 %. Tous les autres verbes de son corpus, y compris *avoir* (auxiliaire ou verbe) sont employés à moins de 40 % avec une négation simple. Son étude sur le rôle des temps des verbes révèle notamment que « le présent attire davantage les formes simples [de négation] que les autres temps » (Moreau, 1986, p. 148). Dans une deuxième partie de l'article, Moreau cherche, en combinant les structures qui semblent déterminer l'utilisation d'une négation simple ou d'une négation composée, à dégager des séquences préformées qui incluent des formes figées de négation simple ou de négation composée. Parmi ces séquences préformées qui ont une très grande fréquence d'apparition et qui attirent particulièrement une négation simple, on compte : *c'est pas* (79 %), *je sais pas* (69 %), *j'ai pas* (61 %), *(il) y a pas* (79 %), *je suis pas* (59 %). Cette étude, qui n'esquive pas le problème des séquences préformées qui contreviennent aux règles touchant les structures[8] montre clairement que le contexte linguistique immédiat exerce une influence forte sur la variation entre négation simple et négation composée, mais elle rappelle également que l'étude des contraintes linguistiques ne suffit pas à expliquer les phénomènes de variation. Comme le suggèrent Dufter et Stark (2007, p. 116), l'étude de Moreau doit convaincre toute approche sociolinguistique d'intégrer les explications de type « probabiliste », qui prennent en compte le profil distributionnel et fréquentiel des occurrences. Mais

7. Lorsqu'on inclut les emplois de *être* comme auxiliaire, le pourcentage de forme simple reste plus élevé que pour la catégorie « autres verbes » mais il descend à 58 %.
8. Comment expliquer par exemple que *ce n'est pas* et *ce n'était pas* « attirent » une négation simple respectivement dans 79 % et 81 % des cas alors que normalement, l'imparfait « attire » plus de négation double que le présent ?

le fait que les contraintes identifiées par Moreau laissent toujours une marge de variation montre aussi l'intérêt de poursuivre d'autres pistes explicatives prenant en compte le contexte.

L'étude de la variation entre négation simple et négation composée, dans notre corpus, révèle également le poids des facteurs linguistiques. La présence d'un sujet constitué d'un syntagme nominal contraint visiblement très fortement la réalisation d'une négation composée. Ainsi, le relevé, dans l'ensemble des enregistrements réalisés au collège, des énoncés négatifs avec sujet de type *Groupe nominal sujet + verbe* (p. ex. : « le camion n'explose pas » Col1) et *Groupe nominal + pronom relatif sujet + verbe* (p. ex. : « les deux personnes âgées qui ne veulent pas s'arrêter » Col1) montre que la négation est composée dans presque tous les cas (33 négations composées sur 38).

Par ailleurs, dans cette même portion du corpus (Col1 à Col7), sur 57 énoncés contenant l'une des séquences préformées suivantes (*j'ai pas* / *je n'ai pas*, *je suis pas* / *je ne suis pas*, *(il) y a pas* / *il n'y a pas*, *je sais pas* / *je ne sais pas*, *c'est pas* / *ce n'est pas*) seuls 2 contiennent une négation composée[9]. L'attirance de la négation simple par ces formules préformées, déjà montrée par Moreau, et, de manière plus générale, la contrainte exercée par les contextes syntaxiques sur le type de négation sélectionné par les locuteurs se trouvent ainsi confirmées[10].

4.2. Les paramètres sociolinguistiques

Plusieurs études se sont focalisées sur les types de variation classiquement étudiés en sociolinguistique. Nous n'évoquerons pas les études concernant la variation diatopique et la variation diastratique relevées par Coveney (2002) et Gadet (2007), car les informateurs de notre corpus sont tous des enseignants implantés dans la région Pays de Loire

9. Notons que l'étude des types de négation utilisés avec ces séquences préformées n'a pas été systématiquement menée pour l'ensemble du corpus.
10. Notons enfin que si, comme le rappelle Gadet (2001), les traits qui permettent d'étudier la variation diaphasique « ne fonctionnent pas toujours de manière harmonieuse » (p. 66), on peut penser qu'il existe une forme d'interdépendance entre facteurs linguistiques et contextuels. Il peut alors devenir difficile d'identifier ce qui détermine l'apparition de la négation composée ou simple. Ainsi, les sujets lexicaux ont été identifiés comme attirant l'emploi de la négation composée, mais l'emploi de tels sujets est en soi la manifestation d'une expression plus « soutenue », qui peut suffire à expliquer l'apparition d'une négation composée.

depuis plus de dix ans. La variable genre, dont Coveney montre que sa prise en compte n'a pas donné jusque-là de résultat vraiment convaincant ne sera pas étudiée non plus, car sur 8 informateurs nous n'avons qu'un seul homme. Nos informateurs appartiennent à une même tranche d'âge (de 35 et 50 ans). L'explication de la variation dans leur taux de négations simples par l'âge n'aurait guère de sens.

Nous nous concentrerons donc ici sur les variables liées à la situation de communication. Les productions des locuteurs sont sensibles nous dit Gadet (2007) « au type d'activité qui se déroule (enjeux de l'échange, situation matérielle, sujet traité, médium) et aux protagonistes (interlocuteurs, présence ou non d'un public, relations entre les locuteurs, degré de formalité) » (p. 137). La négation simple, comme d'autres formes linguistiques qui se démarquent du « standard », peut être analysée comme un marqueur de proximité entre participants, et la négation composée comme un marqueur de distance. L'une ou l'autre sera employée selon la perception que les participants ont du caractère plus ou moins formel ou informel de la situation, mais aussi selon l'empreinte plus ou moins formelle qu'ils souhaitent donner à l'échange.

4.2.1. L'âge des interlocuteurs

L'âge des élèves semble être, au vu des données recueillies, un des éléments de la situation qui peut être corrélé avec le type de négation utilisé. Sur l'ensemble des énoncés négatifs réalisés dans les cours enregistrés au collège, 41 % présentent une négation composée. À l'école élémentaire le taux passe à 26,3 % et à l'école maternelle il est de 15 %. Certes, ces pourcentages globaux, niveau d'enseignement par niveau d'enseignement, masquent des variations individuelles fortes, mais dans chacun de ces niveaux d'enseignement le cours comprenant le plus faible taux de négations composées (Col3 et El2) a néanmoins un taux de négations composées plus élevé que le cours de niveau inférieur comprenant le niveau le plus élevé de négations composées (El1 et Mat3). De même, si l'on compare les deux cours de l'enseignante de SVT, on note que le taux de négations composées qui est de 57 % dans son cours de 3e n'est « que » de 35 % dans son cours de 5e. Le *ne* fonctionne donc comme une « variable » d'ajustement à l'interlocuteur. L'absence du *ne* pourrait dont être interprétée comme une forme de simplification des discours et sa présence contribuerait à rendre la situation de communication plus formelle.

4.2.2. Le type d'interaction en cours

Le cadre spatio-temporel joue, sans aucun doute, un rôle majeur, comme le montre notamment l'étude d'Ashby (1981, citée par Coveney, 2002, p. 89), où le taux de négations composées de trois informateurs, interviewés dans le cadre de leur travail et chez eux, passe de 35 à 18 %. Pour l'informateur que nous avons aussi enregistré, à des fins de comparaison, en contexte familial, le taux tombe dans une proportion comparable (57,14 % contre 26,47 %)[11].

Par ailleurs, le taux de négations composées est, pour l'ensemble du corpus recueilli en contexte didactique, de 32,53 % : ce taux est globalement supérieur à celui observé dans l'étude de Coveney (entre 18 et 19 %, cf. Coveney, 2002, p. 64). Il peut s'expliquer, de manière générale, par la dimension plus formelle des discours produits au sein d'une salle de classe et par la forte présence d'écrits dans le contexte scolaire.

Dans un même cadre institutionnel, différents types d'interactions peuvent se dérouler, suivant les moments de la journée, suscitant d'autres attentes des participants en termes de degré de formalité, de modes de circulation de la parole, de thématiques développées, etc. C'est pour répondre à cette question que, au collège et en élémentaire, nous avons inclus, dans nos données, à côté des données didactiques (« cours » ou « leçons » à proprement parler), des interactions qui définissent à priori un autre type de relation interpersonnelle entre les participants : échanges autour de la gestion de conflit dans le cas de la classe de primaire, heure de « vie de classe » en collège.

Mais ces données contrastives montrent la complexité des paramètres qui entrent en jeu plus qu'elles ne montrent un impact simple du « type d'interaction » en cours sur la présence/absence du *ne*. Si dans El2, qui constitue une interaction non planifiée, lancée de manière impromptue pour régler une situation de violence, on ne rencontre qu'une seule négation composée (sur 13 énoncés négatifs), dans les deux séances de vie de classe (Col6 et Col7), le taux de négations composées (52 et 48 %) est plus élevé que pendant le cours de SVT conduit par la même enseignante avec la même classe. On peut faire l'hypothèse que pendant ces « heures de vie de classe » dont l'enseignante

11. Ces écarts peuvent être encore plus importants, comme le montre l'étude de Gadet qui ne comptabilise qu'une seule négation composée lors d'une heure d'enregistrement d'un enseignant en situation de conversation familiale, tandis que le même enseignant, en situation de cours magistral, ne produit que des négations composées (2008, p. 138).

explique à quel point elle peine à leur donner une légitimité aux yeux des élèves, l'enseignante tente de donner, par ces jeux de variation stylistique, une certaine « dignité », d'autant plus nécessaire que les élèves s'exprimant sur leur comportement souvent indiscipliné dans certains cours, ont tendance à « surjouer » les situations dont ils parlent et à mobiliser, notamment sur le plan lexical, des formes qu'ils ne s'autorisent pas dans les cours de SVT donnés par la même enseignante. Bien sûr cette hypothèse demanderait à être validée par une étude plus approfondie du corpus, étudiant d'autres marqueurs du registre soutenu (forme des questions, présence de sujets lexicaux, etc.) et peut-être sur un corpus plus étendu.

4.2.3. Des dynamiques contextuelles locales

D'autres paramètres liés à des dynamiques contextuelles plus locales peuvent expliquer l'apparition de négations composées ou de négations simples. Le rôle des sujets de discussion a ainsi plusieurs fois été relevé dans les enquêtes qui adoptent une perspective sociolinguistique et interactionniste. Sankoff et Vincent (1980, cités par Coveney, 2002, p. 89) relèvent un taux de négations composées plus élevé lorsque leurs informateurs abordent des « sujets sérieux » comme la religion, l'éducation des enfants ou le langage. Plutôt qu'en termes de thématiques, notre corpus nous a semblé intéressant à explorer d'un point de vue pragmatique. Le découpage de Col1 et Col3 en différents « moments » orientés d'une part vers la gestion pédagogique de la classe et d'autre part vers des moments plus « didactiques » (transmission d'informations et construction de savoirs et savoir-faire disciplinaires) a conduit à des résultats assez contrastés.

Col1 (cours d'arts plastiques) peut ainsi être découpé en différentes séquences :

(1) l'ouverture et la remise par les étudiants des travaux réalisés précédemment ;
(2) un retour collectif sur le film *Duel*, qui a été visionné par la classe dans le cadre de cinéma au collège ;
(3) les consignes pour la réalisation du prochain travail (une affiche de cinéma pour le film *Duel*) ;
(4) la distribution par Arthur des travaux qui lui avaient été remis.

La séquence 2 se caractérise par une finalité forte de transmission/construction des savoirs. Même si les échanges comportent une part émergente, leur trame a été planifiée par Arthur, qui, par une série de

questions (portrait moral et physique du personnage principal, signification de la fin…), conduit les élèves à analyser le film. Il y tient plutôt, pour reprendre la terminologie de Dabène (1983), le rôle de « vecteur d'informations » et d'« évaluateur ». On y observe un taux de négations composées de 61,2 %. À l'inverse, dans les séquences 1, 3 et 4, où Arthur est plutôt le « meneur de jeu » du cours qui organise la remise des travaux par les élèves, le taux de réalisation du *ne* est de 51,8 %.

Si l'on analyse de manière détaillée la séquence 2 (commentaire du film), le taux de négations composées est :

— de 50 % lorsque Arthur réalise des actes de parole dont la finalité est de gérer la classe et d'organiser l'activité ;
— et de + de 67 % lorsqu'il s'agit de commenter le film.

Cependant, dans un cours comme Col2 (cours de français), on observe, à contrario, que le taux de négations composées est beaucoup moins élevé dans les 30 minutes qui relèvent véritablement du « cours » que dans les séquences d'ouverture et de clôture, centrées respectivement sur la gestion de la visite de la mairie qui doit avoir lieu un peu plus tard dans la journée et dans la séquence de clôture du cours qui concerne l'achat, par les élèves, de journaux et de magazines pour le cours suivant. En additionnant les négations des séquences d'ouverture et de clôture, on aboutit à un total de 15 négations composées sur un total de 23 énoncés négatifs (65,2 %). Dans la séquence dialoguée où l'enseignante construit avec les élèves des savoirs sur la presse (redéfinition de ce qu'est la presse, exercice portant sur la typologie des articles de presse), on trouve un taux de négations composées relativement faible (13 énoncés sur 59 soit 22 %). Or ce corpus a été recueilli dans un établissement de ZEP, au sein de la classe qui, selon l'équipe enseignante, est la plus difficile à mettre au travail : il est probable que l'enseignante a recours à la négation composée pour s'imposer, souligner discursivement sa position d'enseignante, et contribuer à maintenir une relation « enseignant-élève » alors même que les thèmes traités peuvent éloigner les élèves d'un cadre scolaire. Pendant la séquence autour de la définition de la presse et de la correction des exercices, le défi que doit relever l'enseignante n'est plus de « tenir » sa classe mais d'intéresser les élèves et de leur donner envie de participer.

Dans les entretiens conduits pendant la recherche longitudinale et collaborative où ce cours a été enregistré, l'enseignante souligne l'importance que revêt pour elle la participation de tous les élèves et la « légitimation » de la parole des nombreux élèves en échec scolaire.

Il est possible que le fort taux de négations simples présent dans son discours contribue, de manière plus ou moins stratégique, à définir un contexte interactionnel moins intimidant pour les élèves[12].

4.2.4. Combiner une approche probabiliste et une approche « interactionnelle »

La prise en compte des enjeux contextuels dans la compréhension des phénomènes de variation qui nous intéressent ici gagnerait sans doute à être combinée avec une approche « probabiliste » s'appuyant sur la prise en compte des contraintes syntaxiques identifiées plus haut. Nous illustrerons simplement cette perspective par un exemple issu de l'étude des énoncés comprenant des négations composées dans des séquences préformées dont Moreau (1986) a montré qu'elles appelaient le plus souvent des négations simples. Nous avons vu ci-dessus que sur 57 emplois de formes figées utilisées dans les corpus de cours du collège, seules 2 présentaient une négation composée. Il s'agit donc de formes rares, qui échappent à la contrainte syntaxique qu'exerce la séquence préformée et dont l'emploi peut surprendre. Nous examinerons la première des deux, qui intervient dans Col2, dans un moment où l'enseignant recommande longuement aux élèves de penser à mettre leurs noms sur leurs travaux et échange avec eux sur des travaux non identifiés. Pendant les 6 minutes consacrées à cette question il enchaine les énoncés négatifs suivants avec négation composée : « je vais vous donner les noms des élèves qui n'avaient pas mis leur nom (57) je ne savais pas à qui attribuer la note (58) […] je n'ai pas de nom (59) […] je n'ai aucun travail (61) ». Le premier pourrait s'expliquer tout simplement par la structure « sujet lexical + pronom qui + verbe » dont on sait qu'elle attire le plus souvent des négations composées.

Nous attirons l'attention sur la négation composée en 59 (« je n'ai pas de nom ») qui est la plus surprenante puisque tout semble concourir dans le contexte linguistique immédiat pour qu'apparaisse la forme « j'ai pas de nom ». En effet, elle appartient à la catégorie des séquences

12. On pourrait faire l'hypothèse qu'une densité informative moins forte dans les séquences d'ouverture et de clôture libère de l'attention cognitive pour la forme, expliquant la plus forte présence de négations composées. Cependant, cela ne semble pas être le cas ici : l'organisation de la sortie de la classe et de l'achat de journaux pour la séance suivante comporte au contraire un enjeu informatif fort.

préformées qui entrainent le plus souvent la présence de la négation simple[13].

Pour expliquer cette forme composée, inattendue, il semble nécessaire de prendre en compte un contexte plus large. On peut en effet penser que la forme composée est employée pour renforcer le caractère solennel des recommandations de l'enseignant. Celui-ci nous a expliqué à quel point il était exaspéré par le temps perdu pendant les cours à rechercher les auteurs des travaux d'élèves sans nom, problème qui l'a d'ailleurs conduit, dans les cours suivants, à remettre en place une forte pénalisation des travaux rendus sans nom.

4.3. Synthèse de l'analyse des enregistrements

Nous avons vu que, dans les interactions didactiques, les enseignants, à l'exception des enseignants de maternelle, utilisent un taux de négations composées supérieur aux taux relevés dans la plupart des études consacrées à cette question. Nous avons vu aussi que les négations simples sont plus nombreuses que les négations composées dans la plupart des enregistrements du corpus et qu'aucun des contextes de notre enquête, même dans des séquences de courtes durées, n'exclut la présence de négations simples. La variation entre les deux formes est omniprésente et ne peut être que partiellement expliquée par des contraintes syntaxiques. Une meilleure compréhension des contraintes syntaxiques peut cependant orienter le regard du chercheur vers des formes « marquées » parce que peu attendues/fréquentes, qui peuvent trouver dans une orientation pragmatique de l'énoncé des explications intéressantes. La variation sur la négation apparait ici comme un des leviers langagiers que les locuteurs à l'oral peuvent utiliser pour co-définir le contexte de l'interaction et renforcer la force pragmatique de leurs échanges. Cependant, dans le cours de l'interaction, l'utilisation d'une forme ou de l'autre, par les élèves ou par les enseignants, ne donne que très peu lieu à des commentaires épi- ou métalinguistiques. Peut-on pour autant considérer que cette variation est complètement admise dans le français langue orale de scolarisation ? L'étude des réponses au questionnaire présenté en 3.3 doit permettre d'apporter des pistes de réflexion.

---

13. Ainsi, chez Moreau (1986) « j'ai pas » (*versus* « je n'ai pas ») apparait dans 61 % des cas alors même que son corpus recueilli dans des interviews radiophoniques contient globalement plus de négations composées (50,25 %) que le nôtre.

5. Analyse du questionnaire

Comment les enseignants se représentent-ils les enjeux liés à cette variable linguistique lorsqu'ils sont invités à formuler des commentaires épi- ou métadiscursifs sur ce point ? Nous étudierons d'abord l'orientation argumentative générale des réponses avant d'analyser plus en détail les discours sur la/les norme(s) produits par les enseignants.

5.1. Orientation argumentative globale des réponses

Dans un premier temps, nous avons dégagé l'orientation argumentative globale des réponses et classé les réponses dans 6 catégories pour rendre compte de l'attitude globale des enseignants par rapport à la pratique discursive normative de l'enseignant dans la saynète qui leur était présentée :

— réponses condamnant sans réserve le comportement de l'enseignant : 38 soit 32,7 % ;

— condamnations nuancées, apportant une ou plusieurs réserve(s) (p. ex. 8 : « je pense qu'il n'y a pas lieu de reprendre cet élève à l'oral mais qu'il faut corriger à l'écrit ») : 20 soit 17,2 % ;

— justifications nuancées apportant 1 ou plusieurs réserve(s) (p. ex. : « l'enseignant saisit une occasion de la vie courante pour faire progresser l'élève par contre il ne faudrait pas que cela coupe la discussion et les échanges ») : 14 soit 12 % ;

— réponses approuvant sans réserve le comportement de l'enseignant : 25 soit 21,5 % ;

— réponses présentant sans les hiérarchiser des arguments condamnant le comportement de l'enseignant, et d'autres le justifiant (p. ex. : « je pense qu'il est important de reprendre les élèves pour qu'ils s'expriment correctement mais que dans ce genre de réunion l'élève doit se sentir libre de s'exprimer ») : 3 soit 2,5 % ;

— réponses se plaçant sur un autre plan que celui de la condamnation ou de la justification de l'attitude de l'enseignant (p. ex. : « rien parce que je ne connais pas le degré de confiance entre l'adulte et l'enfant ») : 6 soit 5,1 %.

On peut donc souligner que, même si la moitié des réponses condamne la réaction de l'enseignant (49,9 %), plus d'un tiers (33,5 %) l'approuve (de manière franche ou nuancée), alors même qu'aucune

correction de ce type n'a été observée dans l'ensemble du corpus et que la négation simple est largement majoritaire dans les pratiques discursives observées.

Les réponses des enseignants interrogés varient significativement selon le niveau auquel ils enseignent : 83 % des enseignants de maternelle condamnent la reformulation corrective de l'enseignant dans la saynète, contre 40,7 % des enseignants de l'école élémentaire et 71,5 % des enseignants de collège. Le fait que 60 % des enseignants de l'école élémentaire approuvent cette correction, qui est largement rejetée par les autres enseignants, fait apparaitre l'école élémentaire comme un lieu plus soumis que les deux autres à la pression pour aligner la norme orale sur la norme écrite.

Le codage de l'orientation globale des réponses permet certes de faire émerger des attitudes différentes par rapport au travail sur la norme linguistique dans les interactions de classe, mais il masque la très grande diversité des arguments avancés par les enseignants pour étayer leur attitude globale vis-à-vis de la correction normative. Une étude détaillée de leurs réponses nous a permis d'analyser les diverses manières de catégoriser la négation simple et la négation composée et, plus largement, les discours sur la norme/les normes (notamment celles qui sont attendues à l'école). Enfin, nous avons mis au jour des sensibilités diverses aux notions de contexte et de variation.

5.2. Catégorisation de la négation simple et de la négation composée relevant d'un discours « mononormatif »

La négation simple fait l'objet d'une évaluation négative dans 45 réponses[14]. Elle est catégorisée comme une erreur, une faute (les deux termes sont présents respectivement 5 et 2 fois), une « forme incorrecte ». Dans cette perspective, elle est posée comme contrevenant à la grammaire, à la syntaxe, aux normes de la langue.

La négation composée (« tu veux dire : "Monsieur, je NE suis pas d'accord avec eux" ») est identifiée dans de très nombreuses réponses (y compris les condamnations) comme une « correction » de l'énoncé produit par l'élève (« j'suis pas d'accord avec eux ») (10 occurrences).

14. Y compris par des enseignants qui condamnent la correction, non pas au motif qu'elle serait injustifiée mais plutôt en raison de la manière dont l'enseignant corrige.

Lorsque cette « correction » est justifiée, la forme composée est qualifiée d'« exemple du bien parler », de « norme », de « modèle ». Une hiérarchie entre les deux formes est ainsi plus ou moins explicitement instaurée, par exemple lorsqu'un informateur explique que cette hétérocorrection permet d'« améliorer la qualité de la langue ». La forme composée est ainsi catégorisée comme une forme « supérieure », comme le montre le recours aux termes « perfection » (1 occurrence), « perfectionnement » (1 occurrence), « amélioration » (2 occurrences), « progresser » (3 occurrences) pour désigner le mouvement qui permet de passer de la négation simple à la négation composée. Enfin, on retrouve aussi, dans la formulation « appliquer la langue comme il se doit », ce qu'Eloy, dans une étude des représentations du français chez des étudiants se destinant à l'enseignement, appelle le rejet du « hors-norme » dans le « hors-langue » (Eloy, 2008, p. 172).

5.3. Discours sur la variation

La négation simple peut aussi, de manière différente, être envisagée par les enseignants qui ont répondu au questionnaire comme une simple manifestation de la variation du français. Le plus fréquemment, cette variation est de type diamésique : dans 24 réponses, elle est envisagée comme une forme propre à l'oral (p. ex. 1 : « Aucun intérêt, c'est la langue orale, le *ne* est facultatif »). Moins fréquemment, sont évoquées des questions de « niveau de langue », de « registre » (7 occurrences) ainsi que la variation dans le temps (2 occurrences, p. ex. : langage « de son temps », « de son époque »).

La mention de la variation oral/écrit se retrouve quasi systématiquement dans des réponses qui condamnent l'intervention de l'enseignant (21 condamnations franches et 1 condamnation nuancée), comme « je n'aurais pas repris l'élève car il est rare de marquer les négations à l'oral », plusieurs réponses considérant d'ailleurs qu'il y a confusion de la part de l'enseignant entre les normes de l'oral et celles de l'écrit.

Néanmoins, la reconnaissance de la variation peut s'accompagner d'évaluations implicitement négatives de la négation simple. Ainsi, tout en étant identifiée comme une forme courante, voire caractéristique de l'oral, elle est qualifiée d'oubli et/ou d'erreur (p. ex. : « l'on est dans du langage parlé et [que] l'on oublie très souvent les négations mais cela appartient aussi à l'ordre du réflexe chez certains enseignants de corriger les erreurs de langage »). Chez deux enseignants, la reconnaissance de la spécificité de la forme orale n'empêche pas de justifier la correction de l'enseignant, comme s'il allait de soi que la seule norme à

travailler était celle de l'écrit, et ce, même à l'oral (p. ex. : « La langue orale est différente de la langue écrite. La négation est très souvent oubliée à l'oral même chez les adultes. Correction de l'enseignant bienvenue mais sans trop insister »). Pour 3 enseignants, la correction de cette « faute » participe même d'une didactique de l'oral, permettant « l'apprentissage, le développement de la langue orale ».

5.4. Catégorisation du contexte

Un second ensemble d'arguments, souvent étroitement mêlés aux considérations sur la négation simple, porte sur l'interprétation du contexte : le moment et le lieu choisis pour reprendre l'élève sont-ils adéquats ? Deux grandes lectures du contexte peuvent être identifiées.

La première envisage l'heure de vie de classe comme un moment inopportun pour opérer ce type de focalisation sur la « correction linguistique » des propos des élèves, et ce, parce qu'on peut y accepter une langue plus informelle, moins normée et/ou parce que les enjeux y sont autres (échange avec les élèves, résolution des problèmes au sein de la classe…). Ces réponses catégorisent le plus souvent la négation simple de manière négative, mais soulignent que l'heure de vie de classe ne doit pas être un lieu où l'on prête attention à la « forme » des messages, mais seulement au « fond ».

La seconde interprétation met au contraire l'accent sur le fait que la saynète prend place au sein de l'institution scolaire : dès lors, la finalité des échanges est la transmission d'une norme linguistique (et ce, même s'il s'agit d'une heure de vie de classe), qui se conforme au modèle de l'écrit. L'enseignant n'est plus comme précédemment celui qui doit savoir solliciter la parole de l'élève, mais le garant de la norme et du bien parler. L'école n'est plus envisagée comme un lieu où la variation a sa place, mais le lieu de transmission, et d'imposition d'une norme, celle du standard écrit.

5.5. Catégorisation des modalités d'intervention de l'enseignant

Enfin, un troisième ensemble d'arguments envisage plutôt la manière dont l'enseignant intervient et en interroge l'efficacité :

— est-il ainsi pertinent d'effectuer une correction « à chaud », ou ne vaut-il pas mieux, une fois la « difficulté » repérée, repousser à plus tard sa correction ?

— la répétition de ce type de correction ne risque-t-elle pas de freiner toute velléité d'expression de l'élève (p. ex. : la remarque « peut inhiber l'élève et le conduire à un blocage ») ?

Certains acceptent donc la correction, à condition qu'elle reste occasionnelle. La question de la forme de la correction opérée par l'enseignant nous renvoie à la question du type de travail métalinguistique et épilinguistique que les enseignants conduisent tout au long des interactions avec les élèves, y compris, voire surtout, quand la finalité des échanges n'est pas clairement métalinguistique (comme ce peut être le cas dans une séance de grammaire par exemple). L'étude de la place que la variation, notamment autour de la négation, peut occuper dans les discours métalangagiers de la classe, relève d'une étude spécifique du corpus, qui ne peut être développée ici.

6. Conclusion

Cette étude montre que la forte pression de l'écrit et du mononormativisme, rappelée dans la première partie de l'article, n'exclut pas des phénomènes de variation importants dans le français langue orale de scolarisation. Celui-ci subit certes une pression importante de l'écrit, comme le montre le nombre élevé de négations composées qu'on y rencontre, mais il offre un espace de variation dont les huit enseignants du corpus s'emparent pour réguler les échanges et orienter la définition du contexte interactionnel. La diversité des usages de ce point de variation reste encore à explorer, notamment dans des analyses de la dynamique interactionnelle des corpus, pour mieux comprendre les fonctions qu'elle remplit et étudier les représentations « en discours » que peuvent révéler les pratiques langagières manifestant une attention épilinguistique à ce phénomène (auto-reformulations, corrections, répétitions…). Cette étude est en cours (Bigot & Maillard, à paraitre) et devrait étendre l'étude du corpus à d'autres phénomènes classiques de variations syntaxiques comme la « question ».

Si cette variation est bien présente dans les pratiques langagières des enseignants, elle fait l'objet, chez eux, de représentations contradictoires, révélant les relations complexes et parfois ambigües que l'oral et l'écrit entretiennent dans le contexte scolaire. L'omniprésence de l'univers scriptural dans le monde de l'école a été montrée dans les études sociologiques sur la forme scolaire (Lahire, 2008) tout autant que dans des études interactionnelles, comme celle de Bouchard (2005)

sur la dimension oralographique des interactions didactiques. Notre étude montre bien que pour certains enseignants, à l'école, les normes de la langue écrite constituent les seuls points de repère et les seuls objectifs langagiers admis. Cependant, on note que les enseignants qui approuvent la correction normative opérée par l'enseignant de la saynète ne posent pas l'écrit comme norme absolue de référence, mais raisonnent plutôt dans une logique de « norme unique » (« la norme », « la langue correcte », « la bonne syntaxe », etc.).

Certes, comme le dit Gadet (2000) :

> Le diaphasique apparaît comme le parent pauvre de la réflexion (socio) linguistique. La linguistique appliquée à l'enseignement n'a pas su produire autre chose que la peu satisfaisante notion scolaire de « niveaux de langue », et la sociolinguistique elle-même a largement négligé cet aspect de la langue, en privilégiant les aspects sociaux dans ses analyses du variationnel (Bell, 1984 ; Gadet, 1998), et en traitant le diaphasique comme s'il s'agissait d'une dimension sociale parmi d'autres, comme le sont l'âge, le niveau d'étude ou le sexe. (p. 57)

Pour autant, comme nous l'avions précédemment montré concernant l'attitude des enseignants face au plurilinguisme (Bigot, Maillard & Kouame, 2014), les résultats des recherches qui montrent des attitudes défavorables à l'hétérogénéité langagière ne doivent pas être généralisés trop hâtivement. 27 enseignants sur les 118 interrogés évoquent explicitement et spontanément la co-existence de différentes variétés de langue[15] au sein de l'école et la considèrent comme légitime, s'appuyant sur cet argument pour contester la correction normative de la saynète.

En outre, l'étude qualitative des discours sur la variation produits par les enseignants dans les réponses au questionnaire témoigne de leur sensibilité aux variations contextuelles, révélant ainsi que l'école est partiellement prête à une prise en compte plus explicite de la variation diaphasique. L'enseignement de cette dernière que Gadet appelait de ses vœux dans le domaine du FLE (2001) n'a certes pas encore trouvé pleinement sa place dans le cadre de l'Éducation nationale, mais on peut espérer que des enquêtes de ce type puissent servir d'appui pour développer ce programme.

---

15. Rappelons qu'il s'agit d'une question ouverte et que d'autres réponses, orientées sur un autre axe argumentatif (la manière de corriger ou le but de l'échange par exemple) n'évoquent tout simplement pas la question de la co-existence de variétés langagières.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ashby, William. (1981). The Loss of the Negative Particle *ne* in French: A Syntactic Change in Progress. *Language*, *57*, 674-687.

Audras, Isabelle, Bigot, Violaine & Vasseur, Marie-Thérèse. (2013). Des élèves d'une classe de CE2 enquêtent sur les langues de l'école : analyse de la démarche pédagogique, des résultats collectés par les élèves et des entretiens de recueil de données. Dans V. Bigot, A. Breteignier & M.-T. Vasseur (dir.), *Vers le plurilinguisme ? 20 ans après*. Paris : Archives contemporaines.

Bell, Allan. (1984). Language Style as Audience Design. *Language in Society*, *13*, 145-204.

Bertucci, Marie-Madeleine & Corblin, Colette. (2004). *Quels français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.

Bigot, Violaine, Maillard, Nadja & Kouame, Jean-Martial. (2014). « Les enseignants face la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves : représentations en tension », actes du 4e Congrès mondial de linguistique française, CMLF.

Bigot, Violaine & Vasseur, Marité. (2012). Variations langagières en contexte scolaire pluriculturel : quelle dynamique pour la socialisation langagière des élèves ? Dans M. Dreyfus & J. Prieur, *Hétérogénéité et Variations, Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologiques* (p. 168-182). Houdiard éditeur.

Bigot, Violaine & Maillard, Nadja. (À paraitre). *Le français langue de scolarisation, entre oral et écrit : dynamiques interactionnelles, variation diaphasique et enjeux d'appropriation*. Communication au colloque « Pluri-L », Nantes, 9-11 juin 2014.

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

Bouchard, Robert. (2005). Le « cours », un évènement oralographique structuré : étude des interactions pédagogiques en classe de langue et au-delà. Dans F. Cicurel & V. Bigot (dir.), *Les interactions en classe de langue*, *Le français dans le monde*. *Recherches et applications*, *39*, 64-74.

Brunot, Ferdinand. (1905-1937). *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Paris : Armand Colin.

Cambra Giné, Margarida. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Castellotti, Véronique. (2008). L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ? Dans J.-L. Chiss (dir.). *Immigration, École et didactique du français* (p. 231-276). Paris : Didier.

COVENEY, Aidan. (2002). *Variability in Spoken French: A Sociolinguistic Study of Interrogation and Negation*. Bristol : Elm Bank.

DABÈNE, Louise. (1983). Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de linguistique appliquée*, *55*, 39-46.

DUFTER, Andreas & STARK, Elisabeth. (2007). La linguistique variationnelle et les changements linguistiques mal compris. Le cas du « ne » de négation. Dans B. Combettes & C. Marchello-Nizia (dir.), *Études sur le changement linguistique en français* (p. 115-129). Presses Universitaires de Nancy.

ELOY, Jean-Michel. (2008). Faire découvrir le français parlé à des étudiants en lettres : sur le sens de certaines difficultés. Dans C. Cortier & R. Bouchard (dir), *Enseigner l'oral, cinquante ans après le français fondamental*, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, *43*, 173-181.

GADET, Françoise. (1998). Cette dimension de variation que l'on ne sait nommer. *Sociolinguistica*, *12*, 53-71.

GADET, Françoise. (2000). Langue française, ton diaphasique fout le camp ? Dans *Français de l'avenir et avenir du français*, *Les cahiers du CIEP*, Didier.

GADET, Françoise. (2001). Enseigner le style. Dans F. Carton (dir), *Oral : variabilité et apprentissages*, *Le français dans le monde. Recherches et applications*, *31*, 69-78.

GADET, Françoise. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

LAHIRE, Bernard. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

LAHIRE, Bernard. (2008). *La Raison scolaire. École et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

LE FERREC, Laurence. (2012). Le français langue de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. Dans L. Cadet & E. Guerin (dir.), *FLM, FLS, FLE, au-delà des catégories*, *Le français aujourd'hui*, *176*, 33-47.

MILROY, James & MILROY, Lesley. (1985). *Authority in Language, Investigating Standard English*. Londres : Routledge.

MOREAU, Marie-Louise. (1986). Les séquences préformées : entre les combinaisons libres et les idiomatismes. Le cas de la négation avec ou sans *ne*. *Le français moderne*, *54*, 137-160.

SANKOFF, Gillian & VINCENT, Diane. (1980). The Productive Use of *ne* in Spoken Montréal French. Dans G. Sankoff (dir.), *The Social Life of Language* (p. 295-310). Philadelphie : University of Pennsylvania Press.

ANNEXE

Présentation des données enregistrées

Informateur / type d'établissement	N° du fichier	Classe	Durée enr. (mn)	Caractérisation du type d'interaction	Total nég.	Nég. com.	%
Arthur Quartier pavillonnaire	*Col1	4e	48	Arts plastiques – Analyse d'un film vu antérieurement – Rendu de travaux – Consignes pour une nouvelle « incitation ».	76	44	32
	*Col2	6e	11	Arts plastiques – Rendu des travaux (cours incomplet).	11	8	72
	Conv 1		31	Conversation familiale.	34	9	26
Véronique ZEP	Col3	4e	51	Français – Tri de textes – travail sur la presse.	82	28	34
Françoise Centre-ville	*Col4	5e	76	SVT (cours incomplet).	69	24	35
	*Col5	3e	78	SVT.	44	25	43
	*Col6	5e	26	Vie de classe – Préparation du conseil de classe.	25	13	52
	*Col7	5e	24	Vie de classe – Retour sur le conseil de classe.	31	15	48
Gisèle ZEP	El1	CE2 CM1	29	Calcul.	40	12	30
Annaïs ZEP	El2	CE2	28	Séance collective – Projet d'enquête.	52	12	23
	El3	CE2	10	Gestion de conflit – Retour de récréation.	13	1	7
Maëlle ZEP	Mat1	MSGS	30 15 35	Séances de langage (prises de paroles type « quoi de neuf »), recherche de l'album du jour, consignes pour ateliers.	71	8	11
Danielle ZEP	Mat2	MSGS	27	Activités type evlang autour de comptines en différentes langues (récitation de la comptine en français – identification des autres langues et travail sur les graphies).	26	4	15
Frédérique Centre-ville	Mat3	MS	6 10 16 11	Séances de langage (commentaire des cahiers de vie remplis à la maison, lecture album), éphéméride, consignes ateliers.	43	9	21