

Le purisme enfantin au prisme du discours spontané

« [...] dans ces cerveaux incultes et non meublés sont déjà fichées d'authentiques idées reçues, de fausses vérités sur lesquelles les « grands » s'appuient, vivent et meurent ; dans ces petites têtes d'écoliers, des clichés aussi profondément gravés que dans les méninges d'un (*tjrs* gros) soyeux de Lyon ou d'un riche armateur (*tjrs* grec). » (Daninos 1969 : XV-XVI)

Notre recherche s'inscrit dans le cadre théorique d'une analyse du discours axée sur l'étude des pratiques discursives dans leur matérialité et tenant compte des contextes historique, social et culturel dans lesquels elles s'élaborent. De même qu'elle s'affuble d'une dimension cognitive au sens où l'analyse prend en considération les phénomènes de construction des connaissances et de leur mise en discours. C'est pourquoi nous avons choisi d'étudier les manifestations du purisme enfantin selon le prisme du discours spontané et des représentations des acteurs ordinaires. En effet, les pratiques *linguistiques*¹ enfantines, de par leur dimension réflexive, interrogent et évaluent la norme, et contribuent donc à l'élaboration de savoirs et savoir-faire. En intégrant ces théories spontanées à notre analyse, nous apportons un nouvel éclairage à la question de l'existence d'un « discours enfantin », jusque là traitée presque exclusivement par les ethnologues et les psychologues².

Pour commencer, nous présenterons une brève description de ce qu'est la pratique puriste en général et plus particulièrement chez l'enfant, selon notre lecture des théories existantes. Ensuite, nous réfléchirons à la question de l'existence d'une « norme enfantine » et à son rapport avec celle de l'adulte. Enfin, nous proposerons l'analyse d'un corpus constitué, d'une part, des discours des enfants sur leurs pratiques et, d'autre part, de listes d'insultes.

¹ A distinguer des pratiques *langagières*, à savoir les usages de la langue par les locuteurs.

² Voir notre état de la question dans les actes du Colloque de Chambéry 2006 (sous presse).

1. Le purisme : une pratique linguistique et sociale

Selon Del Veroudi et Moschonas (2003), le purisme constitue une pratique normative **linguistique** basée sur une vision binaire : « ça se dit » vs « ça ne se dit pas », et **sociale**, car fondée sur une opposition entre « moi » et « les autres ». Deux facettes de la pratique qui se réaliseraient sous la forme de manifestations *métalinguistiques*, elles-mêmes caractérisées par la présence de *lieux communs* dans le discours, ou de *prédiscours*, si l'on reprend le concept proposé par Paveau (2006). Définis comme un « ensemble de cadres prédiscursifs collectifs qui ont un rôle instructionnel pour la production et l'interprétation du sens en discours » (p.14), ils sont envisagés dans leur articulation aux discours. De même que ces savoirs, pratiques, croyances antérieurs sont distribués dans les contextes matériels de la production discursive. Ils sont présents dans des lieux autant mentaux que sociaux, des « lieux de mémoire », susceptibles d'informer l'analyste sur les données antérieures en circulation et nécessaires à la communication. Nous nous interrogerons ici sur les points d'articulation entre prédiscours et discours produits et montrerons que si les prédiscours ne se manifestent pas de manière explicite, ils vont laisser des traces de leur présence sans pour autant que le locuteur en soit conscient.

Au départ issu d'une élite, le discours puriste est mis en circulation pour investir progressivement la sphère du grand public (qui nous intéresse ici). Dès lors, tout locuteur devient susceptible de produire un discours normatif et stigmatisant sur la langue. Ce type d'activité apparaît relativement tôt chez l'enfant au même titre que sa capacité à développer, dans et par la pratique, un métalangage plus ou moins explicite. Une compétence déjà attestée par la psycholinguiste Gleitman *et al.* en 1972 dont l'étude empirique montre qu'un métalangage quotidien plus ou moins explicite apparaît dès 2 ans chez l'enfant. Celui-ci est capable d'exprimer un jugement sur des énoncés déviants et développe des comportements semblables à ceux de l'adulte entre 5 et 8 ans. L'auteur ajoute que les résultats obtenus montrent que les compétences métalinguistiques émergent plus tôt que les autres habiletés cognitives, et notamment la faculté d'abstraction dans les domaines phonologiques et syntaxiques.

Les psycholinguistes insistent également sur l'importance de l'activité parentale de correction des erreurs de l'enfant qui stimulerait l'expérience métalinguistique chez ce dernier : une réflexion induite qui sera systématisée par l'appareil scolaire. De même qu'ils constatent que la situation d'échec communicationnel est propice à la prise de consciences des règles linguistiques et interactionnelles.³ Nous verrons que notre étude confirme l'idée d'une appréhension des expériences « méta » dans des situations de transgression des règles nécessaires au consensus communicationnel (avec l'insulte par exemple). Autrement dit, transgresser la norme servirait le développement des activités métalinguistiques chez l'enfant.

De manière générale, une réflexion implicite est en jeu dans toute interaction verbale. En effet, dès 4 ans l'enfant développe des compétences d'ajustement du discours en fonction du niveau linguistique de son interlocuteur et de la situation de communication. On observera les indices de « recodage » tels que les additions (pour clarifier), les substitutions (pour préciser), les omissions, etc.⁴ De même que l'enfant pratique l'« autocorrection » qui, selon une étude de Clark et Andersen (1979), indique sa capacité à évaluer la qualité de son énoncé et à déterminer ce qui doit être corrigé.

On notera également la déformation volontaire de la prononciation à des fins humoristiques ou les jeux de mots, même sans signification (par exemple avec les surnoms), qui révèlent des connaissances phonétiques et sémantiques, et plus généralement, une réflexion implicite sur le système linguistique. En effet, la violation des règles sémantiques s'avère un indice d'une capacité métasémantique (l'homonymie par exemple). L'étude de Garvey (1977) confirmait déjà ces hypothèses mais sans exemples à l'appui.⁵ Notre analyse de corpus comblera cette lacune.

Notons enfin la remarque de Berrendoner (1982 :19) qui soulignait deux difficultés à l'heure d'étudier le discours normatif : celle de recueillir les manifestations orales du discours normatif et, dès lors, son incapacité à répondre à la question de l'existence de normes antagonistes, de « contre-discours » normatifs qui s'opposeraient

³ Voir l'état des savoirs proposé par S. Bredart et J.-A. Rondal (1982 : 17-18)

⁴ *Op.cit.* (p.22 ; 24 ; 27-28)

⁵ *Op.cit.* (p.12 ; 68)

au discours normatif écrit. Étudier la communauté discursive enfantine⁶ nous a amenée à déjouer la première, et à tenter de répondre à la complexité de la seconde.

2. Une norme enfantine ?

Dans sa célèbre étude empirique sur le parler des jeunes dans les ghettos noirs américains, Labov supposait « l'existence d'un ensemble opposé de normes voilées qui attribuent des valeurs positives au vernaculaire ». Des normes difficiles à dégager dans des situations formelles, comme l'interview par exemple, où « les sujets sont incapables d'envisager les valeurs opposées, qui pourtant, dans d'autres situations, peuvent marquer fortement leur comportement. » (1976 : 339). Le sociologue a montré à quel point les gens s'écartent des normes qu'ils défendent pourtant de manière explicite. Un constat qu'il propose d'expliquer par une volonté d'opposer un système de valeurs propre au groupe à la norme dominante (p.418).

L'anthropologue Delalande, spécialiste de la cour de récréation, évoque quant à elle l'idée d'une « microsociété » où les pratiques seraient indépendantes « des « institutions primaires » qui mettent *normativement* en forme l'individu, et des « institutions secondaires » que sont les systèmes de croyance »⁷. Dans le même esprit, l'ethnologue Van Gennep (1943 : 167) nous parle d'un code d'honneur qui oppose la société enfantine à celle des adultes et qui se marquerait dans les pratiques discursives des jeunes locuteurs.

Dans cette perspective, nous serions tentée de penser les codes en application entre enfants en termes de « contre norme », créée en réaction aux règles prescrites par l'adulte. Cependant, nous refusons de réduire notre analyse à cette simple opposition binaire. En effet, nos observations nous poussent davantage vers une **vision plurielle** de la norme. Dans cette optique⁸, nous envisageons la **transgression**, non pas comme

⁶ Par « communauté discursive enfantine », nous désignons un ensemble de pratiques et de savoir-faire partagés par la communauté enfantine en contexte récréatif, et relevant d'une norme sociale et comportementale particulière. Cette définition rejoint celles proposées par Charaudeau et Maingueneau (DAD 2002 p.104-106).

⁷ Voir l'étude de A. Kardiner dans *L'individu dans la société* citée par Delalande p.37.

⁸ Voir par exemple le travail d'Eric Fassin qui défendait récemment cette idée lors du colloque « Normes et Contre Normes : dés/humanisation des femmes et sexualités » en juin 2007 à l'Université Paris Diderot.

l'élaboration d'une « contre norme », mais bien comme une **variation au sein de la norme**. Chacun établit des « lignes de transgression » selon ses représentations, ses besoins, le contexte dans lequel il évolue.

Dans le cas de l'enfant, celui-ci remet en question la norme, l'évalue en vue de se l'approprier. Que ce soit à un niveau « méta » ou dans sa pratique, il apprend à catégoriser savoirs et pratiques selon différentes axiologies et cet apprentissage implique l'apparition de **degrés de transgression variés**. Dès lors, nous considérons qu'il existe en effet une norme enfantine, mais au sens d'une variation au sein de la norme adulte, dont les frontières de transgression se meuvent en fonction des représentations et du vécu de l'enfant. L'analyse qui suit confirme cette idée.

3. Analyse des pratiques

Nous partons de la typologie des pratiques linguistiques populaires proposée par Paveau (2005) : **descriptives** (on décrit l'activité de langage), **normatives** (on prescrit les comportements langagiers) et **interventionnistes** (on intervient sur les usages de la langue). Nous nous focaliserons dans un premier temps sur les pratiques normatives des enfants et montrerons notamment en quoi celles-ci présentent des traces de prédiscours. Ensuite nous étudierons des exemples de pratiques interventionnistes dans le cas de l'insulte et nous nous interrogerons sur une potentielle « utilité » sociale de l'insulte.

3.1 Les pratiques normatives : « ça se dit » vs « ça ne se dit pas »

A. Corpus « école »

1) Méthodologie

Le corpus étudié est oral et écrit et constitué selon une approche « empirico-inductive » et qualitative incluant « les interactions mutuelles entre les diverses variables observables dans le contexte global d'apparition du phénomène, dans son environnement, ainsi que les représentations que les sujets s'en font (...) » (Blanchet 2000 : 30). Les données ont été recueillies auprès des participants actifs (enfants) et passifs (parents, enseignants, surveillants) aux interactions, dans cinq établissements scolaires bruxellois

francophones entre septembre et décembre 2005. Les écoles ont été choisies selon différents critères (géographique, institutionnel, sociologique, pédagogique).

Par ailleurs, quelques exemples proviennent d'une étude « test » réalisée en 2004 dans un établissement primaire wallon, selon les mêmes modalités que celles de l'étude de 2005.

Critères/ Ecoles	Géographique	Institutionnel (réseau d'enseignement)	Sociologique	Pédagogique
Ecole A	Quartier résidentiel	Privé	Milieu favorisé de culture bourgeoise	Projet éducatif axé sur l'épanouissement de l'enfant, son développement social, ses capacités d'autonomie responsable
Ecole B	Quartier calme et résidentiel	Ville de Bruxelles	Elite sociale et intellectuelle	Projet axé sur l'accès aux connaissances et à l'enseignement supérieur
Ecole C	Ecole de quartier	Communal	Mixité sociale (classes bourgeoise, moyenne, défavorisée)	Volonté d'équilibrer apprentissage des savoirs et des règles de sociabilité
Ecole D	Centre ville	Communauté française « à discrimination positive » ; Zone d'éducation prioritaire	Milieu défavorisé	Volonté de réinvestir les parents dans leur rôle éducatif. La dimension sociale prime sur les savoirs
Ecole E	Ecole de quartier	Communal	Mixité sociale	Volonté d'équilibrer apprentissage des savoirs et des règles de sociabilité
Ecole 2004	Ecole de quartier	Catholique subventionné	Milieu aisé	Idem école E

Code des références : année/école/sexe/âge

2) Analyse

Notre corpus démontre que les enfants apprennent à interpréter la norme sociale selon un mécanisme d'évaluation axiologique et d'appropriation spécifique au contexte de la cour de récréation. En effet, l'enfant évalue sa pratique par rapport à un code de conduite propre à la communauté discursive enfantine.

Comparons par exemple les définitions du « **rapportage** » : alors que l'adulte tend à stigmatiser la pratique, influencé par des discours antérieurs associant notamment l'acte de *rapporter* à celui de *dénoncer* voire de *collaborer* :

- (1) « Rapportage : transmission malsaine d'informations d'un élève à un éducateur ou un professeur, concernant une faute mineure commise par un ou des tiers. » (2005/B/Instit) ;

l'enfant condamnerait plutôt la pratique au nom des conséquences négatives qu'elle entraîne :

- (2) « Rapporter après ça apporte de gros problèmes. Après on va nous traiter de rapporteur. C'est pas bien parce qu'on va au mur, on a des notes, on se fait menacer par les autres. On va le dire à tous les enfants de la cour et tout le monde va dire rapporteur. Ça porte malheur parce qu'on perd des amis. » (2005/D/G/9)
- (3) « On peut perdre des amis à cause de ça. S'ils nous disent des secrets et qu'on commence à le dire aux autres ils vont se moquer des secrets. Pas bien de rapporter au professeur parce qu'on commence à tout dire et ils vont nous détester en plus. Rapporter ils vont se moquer de nous parce qu'ils vont dire lui c'est le rapporteur. » (2005/D/F/9)

Deux systèmes de représentations sont en concurrence : pour les uns, « ce n'est pas bien de rapporter » parce que *ça ne se fait pas* de dénoncer, cela renvoie à des pratiques condamnées par le sens commun (représentation adulte) ; pour les autres, parce que cela amène des sanctions (représentation enfantine).

Autres exemples représentatifs :

(4) « Oui moi ça me fait du bien mais si quelqu'un dit quelque chose qui est pas vrai et qu'on le dit à madame, c'est pas très bien après ça peut dégénérer. Ma maman elle dit que c'est mal mais des fois quand je garde des secrets dans ma tête c'est pire. » (2005/C/F/8)

⇒ La présence dans le discours d'axes d'évaluation révèle des mécanismes d'appropriation du discours adulte et d'adaptation des prescriptions au contexte. Prenons pour preuve le « ça porte malheur » de l'exemple (2), qui dénote la manifestation d'un prédiscours à connotation superstitieuse mais influencé par les préoccupations immédiates du locuteur (« parce qu'on perd des amis »).

(5) « Moi je dis ça pour rire. Je lui dis connasse pour rire. Elle sait que c'est pour rire. Si quelqu'un me dit un vilain mot ça me soulage. Parce que comme ça je peux le frapper. Moi j'aime bien frapper. Moi c'est fait pour faire mal. Alexandra tout le monde la traitait de singe parce qu'elle a des poils noirs. Je me lâche tout a fait, je le frappe très fort et puis ça va mieux. » (2005/C/G/8)

⇒ Le locuteur choisit une axiologie positive pour évaluer sa pratique, ce qui pourrait être la manifestation d'une « contre norme ». Toutefois, son discours révèle une volonté de justifier sa pratique, notamment dans son souci de préciser l'emploi humoristique du gros mot (« pour rire »), dont le caractère transgressif serait désamorcé grâce au consensus communicationnel (« elle sait que »). Notons également l'emploi de *dire*, plus neutre que *traiter*. La violence est ici réduite à son caractère libérateur (« ça me soulage », « ça va mieux »). Enfin, le locuteur rompt la linéarité de son propos en mentionnant une pratique de l'insulte généralisée (« tout le monde »). Cette digression laisse entrevoir une volonté de banaliser sa propre pratique.

Dès lors, tous ces indices tendent à démontrer que, implicitement, le locuteur est conscient de sa transgression et ne cautionne pas sa pratique au nom du respect de la norme sociale.

(6) « On répond aux imbéciles par le silence. » (2005/D/G/9)

(7) « C'est celui qui le dit qui l'est » (2005/C/G/8)

⇒ Il s'agit de deux exemples de manifestations langagières de prédiscours sous la forme d'un énoncé proverbial cité de manière non vérifiable. Les caractéristiques établies par Paveau (2006 :159) sont tangibles : collectivité (anonymat), immatérialité (partage culturel tacite), transmissibilité (le figement permet la circulation des segments), expérientialité (fonction organisatrice des énoncés et nécessité anthropologique de l'appel aux ancêtres) et intersubjectivité (vérité de type relationnel).

A propos des « **gros mots** » :

(8) Je les comprends tous ou presque tous. Si moi je lui dis ça, il va chercher à comprendre, s'il comprend il va m'en vouloir tout de suite. Ça sert à rien de dire des gros mots, ça fait qu'empirer les choses. Je les apprend un peu partout. Une fois j'étais à un stage avec deux japonais et ils se disputaient et j'ai compris que paka voulait dire PD et que okama voulait dire homo. C'était une sorte de rigolade ils disaient ça pour rigoler. Il y a des gens que ça marque plus que d'autres. Ça dépend on l'a dit souvent et alors on l'a dit souvent et ça leur a déjà blessé donc ils se disent oui j'ai fait ça donc je dois réagir d'une autre façon. Là je l'ai frappé et j'aurais pas dû le frapper parce que ça s'est retourné contre moi et c'est moi qui me suis fait enqueuler. (2005/A/G/10 ; nous soulignons)

⇒ L'enfant démontre sa capacité métapragmatique : il analyse les caractéristiques pragmatiques d'une interaction potentielle, et les différents stades précédant la rupture du consensus communicationnel. Il peut anticiper la réaction de l'interlocuteur et souligne le caractère didactique de l'échange.

A propos de la « **dispute** » :

(9) (...) parfois il y a des choses qu'on fait qui paraissent qu'on peut pas faire mais c'est un jeu. (2005/D/G/8)

⇒ La dimension ludique rend acceptables des pratiques « normalement » stigmatisées. Cet exemple montre en quoi le contexte modifie les lignes de transgression sans pour autant créer une norme opposée à celle de l'adulte.

Lors d'un entretien collectif, un enfant nous dit :

(10) « On s'dispute mais on joue en même temps. » (2005/E/G/9)

Les autres enfants le regardent l'air surpris. Ils lui disent d'arrêter de « dire des bêtises ». Nous lui proposons de continuer :

« Ben une dispute c'est quand on n'est pas d'accord pour quelque chose et puis on s'amuse en se disputant.

(en regardant les autres) Ben c'est vrai. Après la dispute on fait des jeux. »

Enfin, quelques élèves osent dire qu'ils sont d'accord avec leur camarade et beaucoup rient nerveusement à l'idée de ce qu'ils osent révéler.

⇒ Une norme sociale et comportementale particulière vient concurrencer les prescriptions de la norme sociale. Les enfants sont partagés entre l'authenticité de la description de leur camarade et le sens commun qui véhicule une image négative du conflit.

(11) J'ai fait... j'ai eu une petite bagarre après la récré.
Alors j'ai fait une... j'ai commencé à me battre. (2004/G/7)

⇒ L'enfant attribue le déclenchement du conflit à autrui. En général, les enfants parlent de « faire une dispute », expression qui sous-tend l'idée d'une participation active à l'élaboration du conflit. Or ici, l'enfant pratique une autocorrection lexicale spontanée par substitution (voir *supra* point 1) qui indique une victimisation : *faire* est remplacé par *avoir* dans le sens de « subir ».

(12) J'essaye de ne pas trop me disputer, de me disputer le moins. (2004/G/9)

⇒ L'emploi de la périphrase « essayer de » permet d'insister sur la difficulté, voire l'incapacité à contrôler l'événement.

B. Corpus « internet »

1) Méthodologie

Différents sites⁹ proposent des compilations de « bons mots » d'enfants dont la vocation est de mettre à l'honneur la verve enfantine. Ces paroles d'enfant sont collationnées par l'adulte dans le but de les conserver et d'inciter à la transmission d'une culture enfantine. Cependant, ce corpus « internet » nous pose un problème quant à l'authenticité des discours tenus et à leur décontextualisation. En effet, un processus de sélection des données (dont nous ne connaissons pas les modalités précises) a déjà été opéré par les auteurs de ces sites, ce qui peut fausser notre analyse. De même, se pose le problème de la fidélité des propos rapportés, de la définition précise du contexte d'énonciation et des paramètres sociologiques, culturels en jeu. Les seuls paramètres connus sont les suivants : il s'agit de situations d'interactions enfant-adulte pour les corpus A et C, et de situations d'entretiens collectifs dans un cadre scolaire pour le corpus B.

Toutefois, nous avons choisi de traiter ce corpus car les exemples choisis peuvent nourrir notre réflexion quant aux modalités du purisme chez l'enfant, et ce, indépendamment des questions méthodologiques qu'il soulève.

2) Analyse

(13) « On peut dire des gros mots mais pas donner des coups. Et même les adultes se disputent mais eux ne se battent pas ; ça peut arriver, mais c'est rare. » (B/F/7-9)

⁹ Voir : CORPUS A www.enfandises.com (site conçu par des professionnels de l'enfance dont l'objectif est de constituer une sorte de « site de mémoire » de paroles d'enfant) ; CORPUS B <http://pagesperso-orange.fr/flahaut/projets/pdv/pdv.html> (site d'une école primaire française qui propose un recueil d'avis d'élèves sur différents sujets, universels ou d'actualité) ; CORPUS C <http://dispourquoipapa.free.fr/perles.html> (site personnel d'un papa à la recherche de « réponses à donner à ses enfants ») ; CORPUS D <http://www.petitmonde.com/paroles/accueil.asp> (site proposant des conseils aux parents en matière d'éducation).

⇒ L'enfant a des difficultés à expliquer une réalité qui ne correspond pas totalement à ce qu'elle *devrait* être. Il rend la violence verbale « praticable » à l'inverse de la violence physique, et fait de l'adulte (digne représentant de la norme) « la » référence à suivre.

(14) « Je trouve que s'il n'y avait pas de chipoteries on s'ennuierait. » (B/F/7-9)

⇒ « Chipoterie » est à prendre ici au sens de *chamaillerie*¹⁰. Elle est envisagée comme une nécessité pour éviter l'ennui. La définition est précisée par un autre enfant :

(15) « Les chipoteries, c'est des mots qui sortent de la bouche tout seuls. Je préfère me chipoter que de taper, c'est marrant. Les chipoteries, c'est deux personnes (enfant ou adulte) qui s'insultent, ça me fait mal au coeur quand quelqu'un me le dit, mais je sais que quand j'en dis, ça fait mal au coeur de l'autre. (B/F/7-9)

(16) « Je trouve que d'un certain côté les chipoteries c'est mal, mais d'un autre je dis qu'il faut se chipoter, sinon ça ne serait pas marrant d'être toujours sage et toujours gentil avec les autres. Mais il ne faut pas en faire tout le temps. » (B/F/7-9)

On retrouve différentes axiologies :

- ⇒ Axe 1 : bien >< mal
- ⇒ Axe 2 : prescription >< proscription
- ⇒ Axe 3 : drôle >< triste
- ⇒ Axe 4 : gentil >< méchant
- ⇒ Axe 5 : exceptionnel >< récurrent

(17) « Maman, si j'ai une petite soeur je ne pourrai pas dire de gros mots, mais si j'ai un petit frère, je pourrai n'est ce pas? » (A/G/5)

¹⁰ Notre définition : « dispute au sujet de futilités ».

⇒ Exemple de stéréotype sexiste du type « les garçons sont plus grossiers que les filles » ou « les garçons peuvent être grossiers mais pas les filles ».

(18)

« Ma petite fille, lors d'une dispute dit "ta gueule" à son petit frère, je lui dis donc, on ne dit pas cela, ce sont les chiens qui ont une gueule, les humains eux ont une bouche et ce n'est pas beau de dire cela. Et celle ci me répond : "Alors je ne peux pas dire "ta bouche" à un chien?" » (A/F/6)

⇒ jugement de valeur esthétique de la part de l'adulte.

⇒ l'enfant sait qu'il transgresse mais ne saisit pas l'explication basée sur un lieu commun qui fait appel à sa capacité d'abstraction (l'animal est inférieur à l'homme, donc attribuer un qualificatif censé désigner une caractéristique animale à un être humain revient à transgresser un système de valeurs)

(19)

« Mais moi j'étais toute tranquille à faire une petite bagarre avec Clément »
(A/F/5)

⇒ Cet exemple pose le problème du contexte d'énonciation relevé précédemment. L'enfant se justifie-il après une bagarre ? Nous n'en savons rien. Cependant, malgré cette lacune, cet exemple montre une ambiguïté interprétable (la bagarre se déroule en toute tranquillité) : l'enfant conscientise parfaitement la norme sociale puisqu'il est capable d'associer à l'acte proscrit (*se battre*), une attitude prescrite (*rester tranquille*) afin de justifier son comportement.

3.2 Les pratiques interventionnistes : l'insulte serait-elle un « mauvais usage » au service de la norme ?

« Apprenez à parler à votre petit-fils

Votre petit-fils est en âge de parler, il est capable de répéter les mots qu'il entend, c'est le moment de lui apprendre quelques gros mots.

Un conseil, commencez par les mots d'une syllabe qu'il pourra mémoriser plus facilement...

Attendez un peu avant de lui apprendre les mots à plusieurs syllabes.

N'oubliez pas qu'enculé compte trois syllabes.»
(Fournier 2001 : 169)

Via l'insulte, l'enfant crée une espèce de norme plutôt sociale du type « ça se dit vs ça ne se dit pas » ainsi qu'une norme linguistique avec la dérivation de noms, la création lexicale, ou encore la reproduction d'un usage classique. De même que l'erreur peut être considérée comme un outil d'apprentissage et de réorganisation des savoirs antérieurs¹¹, l'insulte permet à l'enfant d'intégrer certains fonctionnements linguistiques. En effet, on constate que les interventions enfantines sur la langue sont souvent la manifestation d'une logique fonctionnelle visant à rationaliser les pratiques langagières. Par exemple, la production métaphorique peut être envisagée comme un outil d'apprentissage linguistique : elle constitue un organisateur cognitivo-discursif faisant appel à des cadres collectifs de savoirs, croyances antérieurs.¹² Elle permet au locuteur de construire du sens en faisant « bouger les évidences du « monde normal » » (Pêcheux et Gadet 1981 : 173). Les jeunes locuteurs vont puiser dans les cadres représentationnels qui leur sont transmis et ainsi articuler discours et prédiscours.

- (20) G1 : Moi tout le monde me dit que je suis très intelligent.
 G2 : Ouais et moi aussi je suis très intelligent. Et mon copain Emile aussi.
 G1 : Ouais et Emile on dit qu'il est un nain de jardin.
 G2 : Ben ouais tellement qu'il est petit.
 Emile : j'suis même pas un nain.
 G1 : Ouais mais tout le monde le dit.

¹¹ Voir Charmeux (1989 : 172-173)

¹² Voir Paveau 2006 et l'étude de Lakoff et Johnson 1985 [1980], 1999 qu'elle cite.

G2 : En plus c'est pas un nain de jardin tu vois c'est un humain.
(2005/C/coll/8-9)

- ⇒ Voici un exemple de stigmatisation au moyen d'une métaphore (« nain de jardin ») dont l'élément de comparaison (la petitesse) est une caractéristique physique et essentielle (insulte ontotype). La métaphore s'axiologise à cause de sa charge sociale négative (autres traits convoqués : laideur, mauvais goût,...)
- ⇒ Pour annuler l'effet d'insulte, l'enfant désactive le sens figuré au profit du sens propre : il ne peut pas être un nain de jardin puisqu'il est humain.

Autres exemples de figures lexicales :

- **la métonymie** : Des ethnotypes : *sale arabe, bridé, chintock* ; des sexotypes : *la blonde, petite bite* ; ontotypes : *cerveau ratatiné* ;
- **l'antonomase** : *Quasimodo ! Dumbo ! Saddam ! Ben Laden ! Dutroux ! Brice !* sont devenus des stéréotypes : *Quasimodo* et *Dumbo* stigmatisent la laideur ou un défaut physique particulier ; *Saddam* (réactualisé) et *Ben Laden* renvoient aux récents épisodes terroristes ; *Dutroux* est associé aux traits *pervers, pédophile, assassin,...* ; *Brice (de Nice)* stigmatise la bêtise.

On trouvera également :

- **l'approximation morphologique et référentielle** : *fis de pute, putimp, espèce de carotte, de Jésus-Christ à poils durs, tête de chewing-gum, sac à couilles, connard de pute, enulé de ta bite, pd du zizi sexuel, tu es un beau arien (bon à rien)...* ;
- **la dérivation nominale** : *daulphinette* (Delphine/dauphin), *juifette* ;
- **l'homophonie** : *la mère* (< Lamaire) ; **la paronymie** : *ruisseau* (< Rousseau) ;
- **la récursion de noms** : *grosse merde de pute* ;
- **la rime** : *Gaetan le gitan, Kyle la racaille, Egone la conne, Pierre Alexis tête de pipi, Alexandre la cendre, Mohamed le pet, Iman la banane, Salomé la mémé, ...* ;
- **la parodie** : *Frère Jacques / Couilles en plâtre / Où vas-tu, trou du cul ? / Je vais à la messe, / baiser les gonzesses / Ding Dingue Dong / Ding Dingue Dong* (Saféris et Révérend 2002 : 174)

La liste d'insultes

Les jeunes locuteurs construisent des typologies qui leur permettent de classer et de catégoriser les objets du monde. Ces typologies vont se manifester textuellement sous forme de listes. Celle qui nous intéresse ici est la liste lexicale, et plus précisément, la liste d'insultes.¹³

Exemple 1 (2005/B/G/9)

sur nom	insulte	phrase
rien préservatif	put	va léser ta mère
méni	pétasse	
tranche de macaque	can	
	connasse	
	enculer	
	va te faire foutre	
	comme	

Exemple 2 (2005/A/G8) :

¹³ Voir les 3 types de listes (rétrospective, guide et lexicale) proposés par J. Goody (1979 [1977] : 149).

Les vilains mots

On m'a déjà dit des trucs vilains,
 et je vois les écrits ici : spini de d'emas,
 idiot, comme, on m'a dit que je
 puait le vomit, bête.



Selon le cadre théorique qui est le nôtre, ces typologies constitueraient des manifestations de prédiscours et serviraient d'outils cognitifs au locuteur. En effet, qu'elles soient mentale ou matérielle, les typologies lui permettent d'organiser, de classer des objets, des connaissances, ou encore des opinions et des jugements.

⇒ Exemple 1 : les items sont classés en trois listes. Nous pensons que cette présentation résulte d'une part de l'environnement de recueil de données (contexte scolaire), et d'autre part, des directives de l'observateur. En effet, nous avons demandé aux enfants d'écrire les insultes qu'ils connaissaient, tout en précisant qu'il pouvait s'agir de noms, surnoms, phrases insultantes, etc. Nous avons donc induit une première organisation dans l'esprit des participants.

Nous remarquons que l'enfant distingue les surnoms des insultes, ces dernières étant assimilées exclusivement à des gros mots à la différence des premiers. La liste, en tant qu'outil discursif¹⁴, permet à l'enfant de catégoriser son discours.

- ⇒ Exemple 2 : titrage révélateur de l'axiologie négative attribuée à l'insulte : « les vilains mots ». L'illustration montre un personnage en train de dire des gros mots (nous n'avons pas ici d'interlocuteur, on ne peut donc pas affirmer qu'il s'agit d'insultes qui, elles, sont adressées¹⁵) tout en sachant (la bulle évoque une pensée) que les gros mots sont prohibés. On pourrait y voir un appel à des données prédiscursives qui permettent à l'enfant de rationaliser sa pratique de l'insulte : la pratique existe, mais elle reste interdite au nom du respect de la norme.

Quant à la pratique de l'insulte en tant qu'acte de langage, celle-ci répond à des règles précises. Par exemple le choix lexical de l'insulte va être réglé en fonction de l'interdiscours de l'interlocuteur, c'est-à-dire que l'enfant va puiser dans le répertoire lexical de l'allocutaire afin de garantir l'effet souhaité. Boumard (1979 : 119) insiste sur l'importance du partage cognitif. Si l'insulte n'est pas comprise elle acquiert un caractère marginal et devient donc inutilisable.

Pour le groupe de pairs, l'insulte n'est pas seulement nominale, elle peut être n'importe quel discours stigmatisant et péjoratif adressé et relevant du domaine de l'inconnu ou du tabou : les sentiments : *t'es amoureuse de Dylan !!* ; la tenue vestimentaire : *il est moche ton tee-shirt, ton cartable est trop con, c'est pas un kipling,...* ; les proches, la famille : *ta mère est riquiqui comme un crotte de moustique, ton père est un pd, tes parents sont morts,...*

Dès 3 ans, l'enfant est conscient des effets perlocutoires de l'insulte. Sa charge axiologique négative se voit alors supplantée par sa fonction pragmatique d'énonciation. Il s'agit d'une pratique transgressive consciente qui diffère de celle de l'insulte adressée

¹⁴ Au sens donné par Paveau : « [...] je parlerai d'outils de la technologie discursive (en abrégé : outils discursifs) pour désigner des instruments, matériels ou non, qui permettent de « travailler » et de « fabriquer » des prédiscours en vue de l'élaboration des discours. » (2006 : 132)

¹⁵ Voir la définition de Lagorgette et Larrivée (2004).

mais qui va rapidement évoluer au fil de l'apprentissage des règles de socialisation. Au contact de ses pairs, l'enfant expérimente les savoirs et les règles transmis par l'adulte.

Conclusion

Notre analyse montre que la linguistique populaire constitue un outil d'analyse pertinent en matière de discours enfantin. Les théories spontanées des enfants révèlent des processus d'acquisition et d'évaluation de la norme complexes, et une attitude puriste conditionnée par le contexte culturel et social. Nous avons vu que même dans sa pratique de l'insulte, l'enfant contribue à la perpétuation d'une certaine norme linguistique. Dès lors, respect et transgression des règles s'associent à un mécanisme de perpétuation d'un certain discours normatif et constituent les étapes d'un apprentissage sociolinguistique nécessaire.

Références bibliographiques

- Beacco J.-C. (dir.), *Représentations métalinguistiques ordinaires et discours*, Langages 154, juin 2004.
- Berrendonner A. (1982), *L'éternel grammairien : étude du discours normatif*, Berne, P.Lang.
- Blanchet P. (2000), *La linguistique de terrain. Méthode et théorie*, Rennes, Presses universitaires.
- Boumard P. (1979), *Les gros mots des enfants*, Stock.
- Bredart S. et Rondal J.-A. (1982), *L'analyse du langage chez l'enfant. Les activités métalinguistiques*, Bruxelles, Ed. Pierre Mardaga.
- Burke P., (en ligne) « Langage de la pureté et pureté du langage », *Terrain*, Numéro 31 - *Un corps pur* (septembre 1998), mis en ligne le 14 mai 2007. URL : <http://terrain.revues.org/document3142.html>. Consulté le 4 novembre 2007.
- Charaudeau P., et Maingueneau D. (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Ed. du Seuil.
- Charmeux E. (1989), *Le « bon » français... et les autres. Normes et variations du français d'aujourd'hui*, Ed. Milan Education.
- Clark E.V. et Andersen E. (1979), *Spontaneous repairs : Awareness in the Process of acquiring language*. Communication faite au Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development, San Francisco.
- Daninos P. (1969), *Le pouvoir aux enfants*, Paris, Ed. Publications premières, coll. Edition Spéciale.
- Delalande J. (2001), *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires.
- Del Veroudi R. et Moschonas S. (2003), « Le purisme de la langue et la langue du purisme », *PhiN*, 24, p. 1-26.

- Fournier J.-L. (2001), *Mouchons nos morveux*, Ed. Jean-Claude Lattès.
- Garvey C. (1977), "Play with language and speech", in Mitchell-Kernan C. et Ervin-Tripp S. (eds), *Child discourse*, New York, Academic Press, p. 27-47.
- Gleitman L., Gleitman H., Shipley E. (1972), « The emergence of the child as a grammarian », *Cognition* 1-2/3, p. 137-164.
- Goody J. (1979) [1977], *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Ed. de Minuit.
- Labov W. (1976), *Sociolinguistique*, Paris, Ed. de Minuit.
- Lagorgette D. et Larrivée P. (eds) (2004), *Les insultes : approches sémantiques et pragmatiques*, Langue Française 144, décembre.
- Meunier D. (sous presse), « Du quolibet à l'insulte : analyse discursive des « gros mots » de la cour de récré », *Les insultes en français : de la recherche fondamentale à ses applications. Actes du colloque*, Université de Savoie, Chambéry, 30 mars – 1 avril 2006.
- Osthus D. (en ligne), « Le bon usage d'Internet - le discours normatif sur la toile », URL : <http://www.dietmar-osthus.de/norme.htm> Dernière consultation en décembre 2007.
- Paveau M.-A. (2005), « Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes ? », *Le français aujourd'hui*, 151, p. 95-110.
- Paveau M.-A. (2006), *Les prédiscours. Sens, mémoire, cognition*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Rosier L. et Ernotte P. (2001), *Le lexique clandestin. La dynamique sociale des insultes et des appellatifs à Bruxelles*, Louvain-la-Neuve/Bruxelles, Duculot/MCF, Français & Société n°12.
- Saféris C. et Révérend A. (2002), *Ferme ta boîte à camembert*, Paris, Ed. Ramsay.
- Van Gennep A. (1943), « Introduction générale. Du berceau à la tombe. Naissance, baptême, enfance, adolescence, fiançailles », *Manuel de folklore français contemporain*, t. 1, Première Partie, Paris, Picard.