

## chapitre 3

et internationales : on y retrouve en fait, par le menu, toute la société enfantine. Il serait intéressant de comparer ces pratiques linguistiques avec celles des membres d'unités de combat de l'armée et, si nous les possédions, des données anthropologiques concernant les mêmes classes d'âge dans des sociétés sans écriture. L'une des conclusions de I. et P. Opie est particulièrement digne d'intérêt : ils indiquent que, malgré l'importance et l'influence croissantes des moyens de communication de masse, les pratiques linguistiques enfantines restent, dans l'ensemble, obstinément traditionnelles dans leur contenu comme dans leur forme ; ce n'est pas précisément ce que donnent à penser les gardiens des bastions de la culture littéraire. Peut-être ce livre permet-il d'apprécier le degré de réussite *en profondeur* de la culture de masse, et d'identifier le groupe d'âge le plus accessible à son influence : il semble assurément que celui-ci se situe vers le milieu et la fin de l'adolescence, et guère plus tôt.

Iona et Peter Opie ont montré, entre autres choses quelle contribution inestimable l'étude du comportement linguistique apporte à la compréhension des groupes et des individus. Un second volume, dont l'intérêt ne devrait pas être moindre, présentera les jeux de la rue et des cours de récréation. Regrettons, pour finir, que les sociologues et les psychologues aient pu négliger si longtemps une mine aussi riche.

(Traduit par J. Le Dren.)

### codes linguistiques, phénomènes d'hésitation et intelligence

J'ai essayé, dans mes articles, d'analyser certaines relations entre la structure sociale, l'usage du langage et le comportement qui en découle. La forme des relations sociales détermine les choix faits par le locuteur parmi les possibilités linguistiques ; ceux-ci à leur tour déterminent le comportement. Luria (1959, 1961) a étudié de manière la fois théorique et expérimentale la fonction régulatrice du langage. Il affirme — ce point me paraît central dans son analyse — que, lorsque l'enfant parle, il modifie volontairement le champ des stimuli qui l'entourent et ces modifications se répercutent sur son comportement. J'émetts ici l'hypothèse que, dans le processus d'apprentissage du langage, les formes du langage parlé génèrent et renforcent des types particuliers de relations avec l'environnement et créent ainsi, au niveau individuel, structures de significations particulières. L'une des thèmes du sociologue pourrait être de rechercher les conditions sociales qui suscitent ces différentes formes linguistiques et d'examiner la fonction régulatrice de ces formes. Il pourrait ainsi tenter d'intégrer les relations entre la structure sociale, l'usage du langage et le comportement individuel dans une théorie de l'apprentissage social. Cette théorie énoncerait ce qui, dans l'environnement, s'offre à l'apprentissage, les conditions de l'apprentissage et les contraintes qui en découlent pour les apprentissages ultérieurs. Selon cette perspective, la structure sociale transforme les possibilités linguistiques en code spécifique. Ce-ci suscite, généralise et renforce les relations nécessaires à sa pérennisation.

## DÉFINITION DES CODES.

De manière générale, on peut distinguer deux types de codes : le code élaboré et le code restreint. On peut les définir, au niveau linguistique, par le degré de probabilité avec lequel on peut prévoir les éléments syntaxiques qui serviront à organiser le discours signifiant. Dans le cas du code élaboré, le locuteur dispose d'un choix syntaxique vaste et le mode d'organisation des éléments ne peut être prévu avec un degré de probabilité élevé. Dans le code restreint, le nombre de choix est souvent très limité et on peut les prévoir avec des risques d'erreur beaucoup plus faibles. A un niveau psychologique, ces codes se différencient par le degré auquel ils facilitent (code élaboré) ou inhibent (code restreint) l'expression symbolique des intentions sous une forme verbale. Pour le comportement, il en découlera des modes d'autorégulation différents et donc des dispositions différentes. Les codes sont, en eux-mêmes, fonction d'une forme particulière de relations sociales ou, plus généralement, sont des qualités de la structure sociale.

## CONDITIONS SOCIOLOGIQUES DE FORMATION DE CES DEUX CODES.

La forme pure d'un code restreint serait une forme où le lexique et, par suite, la structure organisatrice, indépendamment de son degré de complexité, seraient complètement prévisibles, comme dans les *modes de communication rituels* : relations protocolaires, services religieux, entrées en matière dans les conversations au cours d'une soirée mondaine, conversations sur la pluie et le beau temps, histoires qu'une mère raconte à ses enfants, etc. Assurément, dans cette forme pure de code restreint, les intentions individuelles ne peuvent se manifester que travers les composantes non verbales de la situation, intonation, accent expressif, mimiques, etc. La construction verbale spécifique sera minimale. Plus fréquent est le cas du code restreint qui n'autorise la prévision qu'au niveau

structural<sup>1</sup>. Le lexique utilisé peut varier d'un cas à un autre, mais dans tous les cas est tiré d'un registre limité. Les formes sociales qui sont à l'origine de ce code peuvent aussi varier, mais sa condition de formation la plus générale repose sur l'existence d'un ensemble commun de valeurs étroitement et consciemment partagées par des groupes où l'accent est mis sur l'immédiateté des relations. Les relations sociales y prennent donc un caractère fortement communautaire. Le discours se déroule sur fond d'intérêts communs consciemment assumés, ce qui suppose le besoin de verbaliser et d'expliquer les intentions subjectives. Les significations sont condensées. C'est ce que l'on trouve, par exemple, dans le groupe des pairs d'enfants ou d'adolescents, les sous-cultures criminelles, les unités de combat, les salles de professeurs, les couples mariés depuis longtemps, etc. Dans ce type de relations sociales, les énoncés tendent à être bien organisés au niveau structural ainsi qu'au niveau du lexique. Les efforts de construction verbale tendent à être réduits et les propos coulent de source. On recourt souvent aux composantes non verbales (traits expressifs) pour indiquer les changements de signification — instance sur un mot ou une phrase plutôt que subtiles distinctions de sens. Le débit est régulier. Les affirmations tendent à être *impersonnelles*, en ce sens que le discours n'est pas spécialement préparé pour s'adapter à un référent particulier. La manière de dire importe plus que ce qui est dit. L'intention de l'interlocuteur peut-être tenue pour assurée. En définitive, le contenu du discours tend plus à être concret, descriptif et narratif qu'analytique et abstrait. La fonction principale de ce code est de renforcer la *forme* de la relation sociale (relation chaude et communautaire) en restreignant l'appartition dans le discours de réponses individualisées<sup>2</sup>. Un code élaboré découlé de rapports sociaux qui exercent sur l'individu une pression forte pour l'amener à puiser dans ses ressources linguistiques des combinaisons

<sup>1</sup> Vygotsky (1939), Malinowski (1923) et Sapir (1931) ont, chacun façon différente, signalé cette forme de discours.

<sup>2</sup> Un canal important pour l'expression des réponses individualisées. L'humour, l'esprit ou la relation de plaisanterie. S'ils permettent une réponse individualisée, ils contribuent aussi à renforcer la solidité des rapports sociaux.

verbales étroitement adaptées à des référents spécifiques. Le code transmet des réponses individualisées. Alors que le code restreint facilite la construction et l'échange de symboles « sociaux », le code élaboré facilite la construction et l'échange de symboles « individualisés ». La fonction de construction verbale associée à ce code suscite une organisation structurelle et une sélection lexicale de plus haut niveau. La préparation et l'émission d'un sens relativement explicité sont le but principal du code. Cela n'implique pas nécessairement un contenu abstrait — qui, toutefois, fait partie intégrante des possibilités commandées par le code — mais signifie que le code facilite la transmission verbale et l'élaboration de l'expérience individuelle. Les dispositions de l'interlocuteur ne sont pas tenues pour acquises : le locuteur, par un travail de construction verbale, modifie (ou, du moins, peut modifier) son discours en fonction des exigences spécifiques de l'interlocuteur. Le code, par la régulation qu'il exerce, sensibilise aux distinctions et aux différences, et fait ressortir toutes les ressources qu'une hiérarchie conceptuelle complexe offre pour organiser l'expérience. Enfin, les mimiques qui accompagnent le discours tendent à opérer des distinctions fines entre ces significations.

#### CONDITIONS SOCIOLOGIQUES FORMELLES D'ÉMERGENCE DES DEUX CODES.

Un code restreint est un code particulariste, tant par les significations que par la structure sociale qui en détermine l'apparition. Mais le modèle de discours de ce code est universaliste, car son utilisation dépend des caractéristiques de rapports sociaux qui peuvent apparaître à n'importe quel niveau de la structure sociale. Au contraire, un code élaboré est universaliste par les significations et potentiellement universaliste par la structure sociale qui en détermine l'apparition. Mais le modèle de discours de ce code est particuliste dans les sociétés contemporaines, non par suite de ses propriétés psychologiques, mais parce qu'il est lié à des positions sociales particulières, qui dépendent du système général de stratification sociale. Ainsi, les

modèles de discours de ces deux codes reposent, dans la situation actuelle et non en vertu d'une nécessité de principe, sur des dimensions sociologiques différentes. Du point de vue de l'apprentissage, les codes sont différents. Les structures abrégées d'un code restreint peuvent s'apprendre de manière informelle et rapide. On s'y habite vite. La gamme de choix structurels possibles et de choix réellement opérés est plus étendue dans le cas du code élaboré et requiert habituellement une période beaucoup plus longue d'apprentissage informel. Considéré du point de vue de sa signification, un code élaboré est universaliste en ce qui concerne sa signification dans la mesure où il traduit des fins et des moyens sociaux *généraux*. Du point de vue de sa signification, un code restreint est particulariste dans la mesure où il traduit des fins et des moyens *particulariers*. Le degré d'élaboration est ainsi fonction de la généralité des moyens et des fins, tandis que le degré de restriction est fonction du particularisme des moyens et des fins. Parce que le modèle du code restreint est universaliste, tous les sujets ont accès à ce code et au type de significations spéciales et condensées qu'il exprime ; au contraire, comme le modèle du code élaboré est particulariste, quelques sujets seulement ont accès au code et aux significations potentiellement universalistes qu'il exprime. Les possibilités d'accès au code élaboré ne dépendent pas de facteurs psychologiques, mais des possibilités d'accès à des positions sociales particulières au sein de la structure sociale. En règle générale, ces positions sont celles d'une strate contrôlée (ou cherchant à contrôler) les principales sphères de pouvoir de la société.

Ces distinctions dans l'accessibilité des modèles de discours et dans les conséquences qui s'ensuivent au niveau du codage peuvent servir à dégager les conditions générales d'apparition d'un code restreint de type particulier : celui où le modèle de discours ainsi que la signification sont particularistes. *Dans cette situation, l'individu est complètement soumis au code*, le seul qu'il puisse utiliser. C'est à cette situation que se réfère le présent texte.

On peut résumer ainsi les conditions sociologiques présentées ci-dessus :

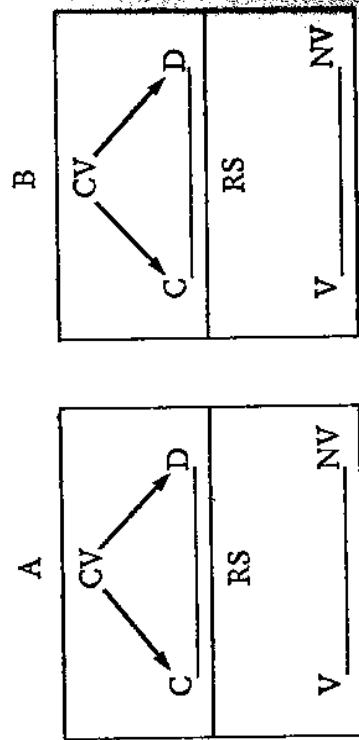
- 1) Code restreint (prévisibilité lexicale, forte prévisibilité structurale) : ritualisme,

- a) modèle universaliste, signification particulariste ;  
 b) modèle particulariste, signification particulariste.  
 2) Code élaboré (prévisibilité structurelle faible) :  
 modèle particulariste, signification universeliste.

#### DÉFINITION DU TERME « CODE ».

À ce point de notre étude, il est nécessaire de définir le sens dans lequel nous employons le mot « code ». Nous allons tenter à la fois de définir le concept et de montrer sa relation avec le concept de construction verbale.

Figure 1



Dans le modèle représenté par la figure 1, la partie inférieure (sous la ligne) représente la réserve de signaux (RS) verbaux et non verbaux (tels les uns aux autres). Au-dessus de la ligne, C et D représentent les processus habituels de codage et de décodage contrôlés et intégrés par la fonction de construction verbale (CV). Quand A émet un signal vers B, on peut supposer que se déroulent au moins les processus suivants :

- ORIENTATION : B examine le message qui lui arrive pour en dégager le modèle de signaux dominant (code élaboré) correspondant à la classe supérieure et aux strates s'y rattachent. Sans doute ces codes ne résultent pas

- Les ASSOCIATIONS au modèle des signaux dominants guident la sélection dans la réserve des signaux (V + NV).
- ORGANISATION et intégration des signaux (V + NV) pour produire une réponse suivie.

Le terme de code tel que je l'emploie subsume les principes qui régissent ces trois processus. Par conséquent, les codes restreints et les codes élaborés opèreront des types de contrôle différents qui se cristallisent dans la nature de la construction verbale. Celle-ci est la résultante des modèles d'orientation, d'association et d'organisation. Les déterminants premiers de cette triade sont la forme des rapports sociaux ou, plus généralement, la qualité de la structure sociale. D'où le postulat : la forme des rapports sociaux sélectionne le type de code, qui devient alors une expression symbolique de ces rapports et en vient à régler la nature de l'interaction sociale. Bref, le code transmet et renforce au niveau psychologique les relations qui résultent de la forme des rapports sociaux. Il semble que le code suscite, soutienne et généralise les apprentissages essentiels, qu'il indique ce qui doit être appris et détermine le succès. Evidemment, ce qui est donné à apprendre, les conditions de l'apprentissage et les contraintes qui en découlent diffèrent d'un code à l'autre. Les individus, bien entendu, emploieront l'un ou l'autre selon la forme des rapports sociaux : donc l'usage de ces codes n'est pas déterminé par la personnalité et l'intelligence des locuteurs. Ces deux facteurs peuvent influencer le niveau atteint à l'intérieur de chaque code, mais le code n'est pas nécessairement fonction de ces facteurs psychologiques. Il suffit pour se convaincre de l'importance de cette pré-position de considérer la situation d'un individu dont le discours est complètement déterminé par un code restreint (précisément structurel). Rappelons-le, le code prépose comme conditions générales un modèle et une classification particularistes : en Angleterre, c'est, semble-t-il, la situation de la partie inférieure de la classe ouvrière, eux inclus (soit 29 % de la population). Un code élaboré correspond à la classe supérieure et aux strates s'y rattachent. Sans doute ces codes ne résultent pas

nécessairement de la classe sociale à l'exclusion de tout autre facteur (la classe sociale n'est qu'un des nombreux principes de stratification et de différenciation sociales) mais, dans les sociétés industrielles avancées, le lien a un fort degré de probabilité. Ainsi, en Angleterre les domaines d'apprennissage offerts aux enfants originaires de ces différentes couches sociales sont différents : les modes d'autorégulation et d'orientation qui en résultent seront donc différents, quel que soit le niveau inné d'intelligence. L'effet essentiel d'un code restreint sera de diminuer l'habileté linguistique potentielle, de donner plus d'importance aux réponses de niveau concret et descriptif, d'inhiber l'aptitude à généraliser au niveau le plus élevé. En même temps, ce type de code renforce la solidarité de l'enfant avec ses camarades, ce qui en retour renforce la solidarité exprimée par le code. Les enfants de classe supérieure et des strates qui s'y rattachent font l'expérience d'un code restreint et d'un code élaboré à la fois et bénéficient donc des possibilités que ces deux codes représentent.

On a mis au point une étude expérimentale pour déterminer si ces deux codes étaient liés à la classe sociale et plus particulièrement si la disposition à utiliser l'un ou l'autre était indépendante du niveau intellectuel tel qu'on peut le mesurer. Elle s'est heurtée à la difficulté de distinguer les deux codes d'une manière qui ne soit pas uniquement linguistique. Il fallait des mesures susceptibles d'éclairer les aspects les plus importants des contraintes exercées par ces codes, c'est-à-dire des mesures pouvant renseigner sur la construction verbale. Il m'a semblé que la méthode la plus fructueuse était celle de la recherche concue et développée systématiquement par Mme F. Goodman-Eisler (1954, 1958 a, b, c, 1961 a, b) sur la nature des phénomènes d'hésitation. Ses travaux ont établi qu'il existe une relation entre les niveaux de codage et la conduite d'hésitation. Elle a découvert que l'on peut, à partir du phénomène d'hésitation, inférer la force que les énoncés doivent à l'habitude. On peut ainsi mesurer et distinguer objectivement les niveaux de construction verbale. Dans le cadre du travail présenté ici et portant sur une discussion de groupe, voici les hypothèses que l'on a faites sur les phénomènes d'hésitation liés au code élaboré et au code restreint :

- 1) à quotient intellectuel verbal et de performance égal, les groupes de classe ouvrière doivent hésiter moins souvent et, lorsqu'ils hésitent, marquer des pauses plus courtes que les groupes de classe supérieure ;
- 2) à quotient intellectuel de performance égal, les groupes de classe ouvrière doivent hésiter moins souvent et, lorsqu'ils hésitent, marquer des pauses plus courtes que les groupes de classe supérieure ;
- 3) quel que soit leur quotient intellectuel de performance, les hésitations des sujets de classe ouvrière doivent être similaires ;
- 4) une relation générale doit apparaître entre les deux tests de quotient intellectuel pour le groupe de classe ouvrière : les résultats aux tests verbaux doivent être très inférieurs aux résultats obtenus aux niveaux supérieurs au test de performance, relation qui ne doit pas se vérifier pour le groupe de classe supérieure.

#### DESCRIPTION DE L'EXPÉRIENCE.

On a choisi aux fins de comparaison linguistique deux groupes sociaux très distincts. L'un, le groupe de classe ouvrière, était composé de 61 garçons âgés de 15 à 18 ans, niveau d'instruction et de profession similaires, habitant Londres ou sa banlieue. Ils étaient élèves à temps partiel d'un collège dont ils devaient suivre les cours un jour par semaine pour recevoir un enseignement de type général non spécialisé. Tous travaillaient comme postiers aucun n'avait reçu d'instruction secondaire. L'autre groupe, groupe de classe supérieure, était composé de 55 garçons d'âge comparable à ceux du premier groupe, tous élèves de l'un des six principaux collèges privés de Londres. Par leur niveau d'étude et par les spécialités qu'ils avaient choisi d'étudier, ces garçons représentaient l'échantillon raisonnablement représentatif de l'enseignement secondaire.

Les deux groupes ont passé le test des *Progressive Matrices* de Raven (1938) (mesure d'intelligence non verbale) et celui de l'échelle de vocabulaire de Mill-Hill (forme 1 pour adulte). Ces tests ont été choisis pour permettre

une comparaison avec 309 sujets de classe ouvrière testés précédemment (Bernstein, 1958). On a formé à partir des deux groupes principaux cinq sous-groupes, de manière à pouvoir faire les comparaisons suivantes (cf. tableau 1) :

- 1) comparaison générale entre les deux classes ;
- 2) comparaison entre les classes à quotient intellectuel de performance égal ;
- 3) comparaison entre les classes à quotient intellectuel verbal et de performance égaux ;
- 4) comparaisons entre les niveaux de quotient intellectuel à l'intérieur de chaque classe.

Tableau 1

Groupes	Effectifs	Q.I. verbal	Ecart type	Q.I. de performance	Ecart type	Age
Classe supérieure	1	5	125,0	1,81	123,8	2,75
	2	5	108,0	2,72	123,0	2,24
						16,0
Classe ouvrière	3	5	105,0	2,14	126,0	0,0
	4	4	97,5	2,60	123,0	3,08
	5	5	100,0	4,60	100,6	3,20
						16,2

## RÉSULTATS DES TESTS D'INTELLIGENCE POUR LES DEUX GROUPES PRINCIPAUX.

Les résultats ont été publiés en détail par ailleurs (Bernstein, 1960) et je n'en donnerai ici qu'un résumé. Sur le groupe de classe ouvrière, tous les résultats du verbal sont dans la moyenne ; en revanche, 38 sujets (18 %) dépassent la moyenne au test de performance et 52 (18 %) obtiennent des résultats situés entre 120 et 129, c'est-à-dire se situant par leurs résultats dans le groupe supérieur, qui réunit 5 % de la population de classe ouvrière. Nous avons là une relation générale : l'écart entre les résultats aux deux tests est d'autant plus grand que les sujets ayant réalisé les meilleurs scores au test de langage, très inférieurs. Cette relation générale matricielle, on observe un grand écart avec les résultats préalables aux deux tests n'apparaît pas dans le groupe de classe supérieure où, à tous les niveaux, les résultats obtenus à l'un ou l'autre test sont très proches.

On a mené avec tous les groupes une discussion, prédictive, enregistrée au magnétophone, sur le thème de l'abolition de la peine de mort. On a pu analyser les formes de discours en les comparant d'une classe à l'autre et étudiant les variations liées aux sous-groupes. De peur que les garçons de classe ouvrière ne soient intimidés par l'épreuve et que leur mode d'expression n'en soit modifié, tous les groupes de classe ouvrière eurent deux discussions d'entraînement (une par semaine) avant la discussion test. Il n'a pas été possible de procéder aux mêmes essais préalables avec les groupes de classe supérieure. Les sujets de classe ouvrière ont été pris dans quatre classes différentes du collège et les relations personnelles entre

membres de chaque sous-groupe étaient très variées. On n'a pas pu connaître les relations sociales ou scolaires à l'intérieur du groupe de classe supérieure mais, le collège étant très grand et comprenant six bâtiments, il est peu probable que ce groupe, fortement sélectionné sur la base de caractéristiques variées, ait pu réunir des jeunes provenant de la même classe ou du même bâtiment. On a laissé autant que possible les jeunes gens mener la discussion, et le chercheur n'intervenait que si un thème était spulisé, si un garçon monopolisait la discussion ou s'il n'y avait plus d'interventions spontanées. Ce fut ce dernier motif qui rendit les interventions du chercheur beaucoup plus fréquentes avec les groupes de classe ouvrière. Afin de laisser le maximum de liberté, on ne s'est pas soucié d'uniformiser les questions posées aux groupes. On voulut avant tout faire parler les jeunes gens et laisser les groupes définir par eux-mêmes le niveau de difficulté du dialogue.

## ÉCHANTILLON DE DISCOURS.

L'échantillon de discours a été constitué, pour chaque groupe, par les 1 800 premiers mots (approximativement) prononcé après les cinq premières minutes de discussion. On a considéré comme émission les propos tenus entre le moment où le sujet prend la parole et celui où il s'arrête. Ces interventions ont été divisées en deux groupes, les interventions courtes (entre dix et quarante syllabes) et les longues (quarante syllabes ou plus). Cette division s'inspire des travaux de Frieda Goldman-Eisler (1954) qui a découvert que les phénomènes d'hésitation sont très variables dans le cas d'émissions brèves. Ces deux catégories d'émissions ont été analysées à part et seuls les résultats correspondant aux émissions longues sont présentés ici.

## MÉTHODE.

On a enregistré le discours en le visualisant sur papier spécial et le discours enregistré sur bande magnétique a été synchronisé avec ces enregistrements visualisés. On mesure pour chaque émission :

- a) le nombre de mots ;
- b) le nombre de syllabes ;
- c) la vitesse d'élocution, mesure fondée sur le temps pendant lequel le sujet parle, déduction faite des pauses ;
- d) le nombre moyen de mots entre deux pauses ( $M_p$ ) qui est une mesure de la longueur des phrases ou de fréquence des pauses ;
- e) la durée moyenne de pause par mot prononcé ( $P/M$ ) ;
- f) la longueur moyenne du mot mesurée en nombre de syllabes.

(Les pauses de moins de 0,25 seconde n'ont pas été prises en considération.)

## ORGANISATION DES SOUS-GROUPES.

L'information relative aux sous-groupes se trouve dans le tableau 2. Les groupes 4 et 5 sont moins nombreux, parce que, dans chacun, un des membres ne fit aucune intervention de longue durée, et qu'en outre un membre du groupe 4 était absent de l'école le jour de l'étude.

Tableau 2

Groupes	Effectifs	Nombre total d'interventions	Nombre moyen d'interventions	Nombre total de mots	Nombre moyen de mots	Ecart type
1	5	21	4,2	1 885	394	59,33
2	5	19	3,8	1 242	64,4	8,06
3	5	22	4,4	2 205	101,2	46,59
4	3	12	4,0	793	61,9	27,60
5	4	24	6,0	1 329	54,8	5,86

Pour les besoins de l'analyse, on a modifié la composition initiale des groupes. Un sujet est passé du groupe 1 au groupe 2 et réciproquement ; deux sujets du groupe 4 sont passés au groupe 3 et un du groupe 3 au groupe 4 ; cela afin de mieux apprécier les groupes 2 et 3 et d'observer dans quelle mesure le faible quotient intellectuel verbal du groupe 4 influençait les phénomènes d'hésitation. L'échantillon original était d'environ 1 800 mots pour chaque groupe, mais la réorganisation des groupes entraîna un déséquilibre considérable dans le volume de discours analysé pour chaque groupe. Les différences tiennent aussi à l'inégale importance des émissions brèves dans le total des mots retenus pour chaque groupe. Le très fort écart-type pour le nombre moyen de mots dans les groupes 1 et 3 est dû à la présence dans chaque groupe d'un sujet dont la moyenne propre a été respectée.

Il n'est pas sans intérêt de constater que les enfants qui ne firent aucune intervention longue appartenaient tous deux au groupe de classe

tivement de 217,3 et de 194,3 mots. Si l'on soustrait les interventions de ces sujets du total de leur groupe respectif, seuls les groupes 3 et 5 présentent une différence significative dans le nombre moyen de mots. Le faible total de mots du groupe 2 est dû au fait qu'un sujet de ce groupe, qui dans cette analyse apparaît maintenant dans le groupe 1, a occupé, avec un total de 652 mots, une bonne partie du temps de la discussion. De même, le groupe 4 a un total assez faible parce qu'un sujet qui y totalisait 777 mots a été pour l'analyse placé dans le groupe 3. Mais, comme toutes les mesures utilisées dans l'analyse sont des rapports, le nombre absolu de mots importe moins que le nombre moyen des émissions de chaque sujet et de ce point de vue la comparaison révèle peu de différences ; tout au plus dans le groupe 5 le nombre moyen d'émissions est-il un peu plus élevé. Enfin, la réorganisation des sous-groupes n'a pu en rien altérer les comparaisons entre les deux classes. La permutation d'un sujet entre les groupes 1 et 2 n'a entraîné aucune différence : leurs résultats dans tous les domaines étaient comparables aux résultats des groupes auxquels on les a rattachés ; il en est allé de même pour les permutations effectuées entre les groupes 3 et 4.

## RÉSULTATS.

Les résultats sont résumés dans le tableau 3. On a employé des tests unilatéraux basés sur la variable *t* parce que le sens des variations était donné par l'hypothèse pour toutes les comparaisons. Comparaison des moyennes : aucune comparaison n'a fait apparaître de différence significative dans la vitesse d'élocution, sauf à l'intérieur de la classe supérieure où la différence est à la limite de la signification, au seuil de confiance de 0,05. Cela s'accorde avec les travaux de F. Goldman-Eisler (1961 a), qui ont établi que cette vitesse est une constante très stable dans la mesure où, la différence des pauses, elle ne correspond pas à des changements dans le niveau d'organisation verbale, mais uniquement à l'effet de la pratique.

A quotient intellectuel de performance égal, il existe d'une classe à l'autre des différences dans la longue-

Groupe	Durée de pause par mot prononcé	Longueur des mots		Bcart-Moyenne type	Moyenne Bcart-type	t	p < 0,005				
		Moyenne	Bcart-type								
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	6,6	0,61	5,8	0,63	1,82	7,6	2,14	3,1	0,49	0,49	n.s.
1 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p < 0,01	p < 0,005
1 + 2 / 3 + 4	6,2	0,80	6,3	0,60	0,27	6,3	2,00	8,9	1,92	2,69	p < 0,01
3 + 4 / 5	6,3	0,60	5,8	0,23	1,47	8,9	1,92	10,0	2,07	p < 0,005	p < 0,005
1 / 2	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
3 / 4	6,2	0,32	6,7	0,78	1,11	8,9	1,91	8,9	1,69	0,87	n.s.
2 / 3	5,8	0,63	6,2	0,32	1,14	5,1	0,49	8,9	1,91	2,33	p < 0,025
1 + 2 / 3 + 4 + 5	6,2	0,80	6,2	0,58	0,00	6,3	2,00	9,3	2,07	p &lt	

moyenne de la phrase, dans la durée moyenne de pause rapportée au nombre de mots et dans la longueur moyenne des mots. Dans le groupe de classe ouvrière, les phrases sont plus longues, la durée moyenne de pause moindre et la longueur de mots très inférieure. Ces différences se retrouvent dans la comparaison d'ensemble entre les deux classes (à un seuil de confiance plus haut pour les phénomènes d'hésitation et à un seuil de confiance un peu plus bas pour la longueur des mots).

La seule différence à l'intérieur des groupes de classe ouvrière concerne la durée moyenne des pauses : si l'on compare au dernier groupe (5) les deux premiers (3 et 4) qui ont un avantage de plus de 20 points sur lui aux résultats du test de performance, le groupe 5, à quotient intellectuel moyen, est celui dont les pauses sont les moins longues. Pour les deux groupes à intelligence de performance égale (3 et 4), l'écart moyen de 7,5 points sur les scores au test verbal n'est lié à aucune différence dans les phénomènes d'hésitation, ni dans la longueur moyenne des mots.

Parmi les deux groupes de classe supérieure, comparables pour leur fort score au test de performance, celui qui a les meilleurs résultats au test verbal se caractérise par des phrases et des mots en moyenne plus longs.

Si on compare les deux groupes de classe ouvrière et de classe supérieure à quotient intellectuel égal (2/3), on observe des variations très significatives dans la longueur moyenne des phrases et la durée moyenne des pauses, mais aucune différence dans la longueur moyenne des mots : le groupe de classe ouvrière a des phrases beaucoup plus longues (3, 8 mots de plus par phrase) et des pauses de durée bien moindre (0,06 seconde de différence).

*Dispersion* : la dispersion autour de la moyenne pour la durée de pause par mot est considérablement plus faible dans tous les groupes de classe ouvrière. Elle est maximale pour le groupe 1, groupe de classe supérieure dont les résultats aux deux tests d'intelligence sont les meilleurs. La dispersion autour de la moyenne pour la longueur des phrases est considérablement et significativement moindre ( $P < 0,05$ ) pour le groupe 2 que pour les groupes 1 ou 3.

#### INTERPRÉTATION.

Soulignons d'abord que cette technique d'analyse fait apparaître des différences nettes entre les groupes et que les conduites d'hésitation sont indépendantes des résultats aux tests d'intelligence : ces conclusions valent au moins pour notre échantillon restreint et dans le cas d'une situation de discussion.

Toutes les hypothèses sont vérifiées, sauf celle qui prévoyait que dans les groupes de classe ouvrière les hésitations devaient être indépendantes des scores au test de performance — en fait, il y a une corrélation entre le quotient intellectuel de performance et l'aptitude à tolérer un délai qui implique le codage. Comme la fréquence des pauses (mesurée par la longueur des phrases) peut être tenue pour un indice de l'importance du contrôle exercé sur les énoncés et du nombre d'intervalles pendant lesquels des choix sont offerts au locuteur, comme la durée des pauses renvoie à la difficulté relative qu'il éprouve pour sélectionner l'énoncé suivant, ces deux variables constituent un indice de la difficulté du codage. La durée des pauses renvoie aussi à l'aptitude à admettre des délais dans le discours et à supporter la tension qui en résulte, liée à la difficulté du codage. La longueur des mots donne une indication grossière de la richesse des informations émises (Goldman-Eisler, 1958 a).

Par voie de conséquence, plus la phrase est longue, et plus il y a de chances pour que l'énoncé soit bien organisé pour que ses éléments s'enchaînent sans difficulté selon les associations fondées sur le conditionnement verbal commun acquis à l'intérieur d'une communauté (Goldman-Eisler, 1958).

Dans un très bel article, F. Goldman-Eisler (1961 b) a montré que l'on a besoin de plus de pauses pour résumer des événements dont on a été témoin (ce qui suppose abstraction et généralisation) que pour les décrire. Ainsi, parler sans s'interrompre ou parler avec des hésitations caractériserait deux types distincts de discours et des niveaux différents de construction verbale. Ces conclusions se fondent sur des données recueillies dans un cadre expérimental rigoureux et elles ont

étaient éprouvées en prenant en compte le contenu du discours. Il faut par contre garder quelque prudence dans l'appréciation des résultats de la présente enquête, menée dans des conditions expérimentales moins rigoureuses ; en outre, cette analyse est menée sans référence au contenu du discours qui n'est pas encore analysé. Les interprétations que je vais proposer seront donc des hypothèses sur l'organisation du contenu.

Toutes les comparaisons entre les deux classes, qu'elles soient faites entre groupes appariés ou non pour l'intelligence de performance, font apparaître dans les phénomènes d'hésitation des différences tranchées dont on peut présumer qu'elles indiquent des différences dans la construction verbale. Et même, comparaison décisive, les différences sont encore plus accusées lorsque l'on compare à quotient intellectuel égal : on peut y voir l'indice que, au moins dans le cadre de cette comparaison, les sujets de classe supérieure disposent d'un plus large choix d'éléments lexicaux et de structures syntaxiques et peuvent ainsi mieux adapter leur discours à ses référents. De plus, le groupe de classe supérieure peut admettre le délai normalement associé à l'émission d'un supplément d'information, même si à ce stade la valeur de l'information à venir n'est pas connue (en tout cas ce délai n'était pas associé à une baisse marquée dans l'information émise). La conduite d'hésitation des groupes de classe ouvrière paraît exclure les possibilités dont dispose le groupe de classe supérieure. La construction verbale obéit à des principes différents. Dans la mesure où ces groupes ne présentent pas de différence significative par rapport à ceux de classe supérieure ni pour la longueur des mots, ni pour les scores à l'échelle de vocabulaire, on peut tenir que les différences dans les principes de la construction verbale ne dépendent pas du vocabulaire possédé, qu'il s'agisse du vocabulaire actif ou du vocabulaire passif. Si l'on compare les sous-groupes à l'intérieur de chaque classe, les sous-groupes de classe ouvrière, appariés pour l'intelligence de performance, mais séparés par un écart de 7,2 points dans les résultats aux tests verbaux, présentent des hésitations et une longueur de mots semblables quelles que soient les différences de quotient intellectuel verbal, ces groupes obéissent aux mêmes principes dans l'

construction verbale. Les mesures de durée moyenne de pause présentent une dispersion très réduite : les pauses longues sont assez rares et ceci est encore plus net dans le groupe à quotient intellectuel moyen (groupe 5). Ce dernier groupe a des pauses significativement plus courtes, seul aspect par lequel il se distingue des autres groupes de classe ouvrière qui ont un quotient intellectuel de performance supérieur de 20 points. Ce point mérite attention.

Les différences de quotient intellectuel verbal entre groupes de classe supérieure sont liées à des différences dans la longueur des phrases et des mots, et peut-être dans la vitesse d'élocution, tandis que, dans l'autre groupe, les différences de quotient intellectuel de performance sont liées à des différences dans la durée des pauses. La première série de différences se situe au niveau des processus même de contrôle du discours, la deuxième série affecte seulement les intervalles entre des processus de contrôle similaires. Il semble que, pour le groupe de classe ouvrière de quotient intellectuel moyen, le délai qui s'écoule entre l'impulsion et le premier signal verbal est très court et que le contrôle des énoncés est très faible. On peut supposer que le groupe de classe supérieure de bas niveau d'intelligence verbale éprouvait plus de difficultés à coder que le groupe de haut niveau et y répondait en raccourcissant la phrase de manière à disposer de plus de pauses pour opérer un choix. Les différences dans la vitesse d'élocution peuvent être reliées à l'inégale familiarité avec les arguments choisis pour la discussion. Bien que le groupe à résultats verbaux ait eu, semble-t-il, plus de difficultés à tous les niveaux du codage, ses membres n'ont pas prononcé aux principes qui réglaient leur discours. La conduite du groupe de classe supérieure à quotient intellectuel supérieur mérite attention. Comparé aux groupes de classe ouvrière à quotient intellectuel de performance égal, il n'en diffère pas par les conduites d'hésitation mais uniquement par la longueur des mots ( $P < 0,005^*$ ). Cependant, la dispersion des durées moyennes de pause est de façon significative ( $P < 0,05$ ). De fait, 52,4 %

Cette différence dans la longueur des mots pourrait être liée à une plus grande complexité de l'organisation syntaxique, du choix et de l'information énoncée.

des émissions dans ce groupe de classe supérieure ont une durée de pause moyenne de 0,09 seconde ou plus, alors que la proportion tombe à 34,3 % pour la classe ouvrière. Plus de la moitié des émissions du groupe de classe supérieure contiennent donc des pauses relativement longues, ce qui revient à dire que ce groupe peut se permettre des pauses plus longues. D'autre part, bien que la différence ne soit statistiquement pas significative, ses phrases ont une longueur moyenne inférieure (1,3 mots de moins). Tous ces résultats indiquent, semble-t-il, que le groupe de classe supérieure atteint, pour un contrôle similaire (dont la fréquence des pauses est un indice), un plus haut niveau d'organisation du discours, une plus grande précision dans le choix lexical et une information plus riche, et qu'il peut, d'autre part, là où c'est nécessaire, admettre le délai que demande le codage.

Si maintenant on rapporte ces interprétations à la théorie brièvement esquissée en introduction, il est clair que les hypothèses que l'on en a déduites ont été confirmées. Dans notre échantillon, les sujets de classe supérieure ceux de classe ouvrière sont disposés à se situer à des niveaux différents de construction verbale, qui eux-mêmes déterminent le déroulement du discours. Ces principes qui orientent la construction verbale sont indépendants de l'intelligence, mesurée par deux ensembles de tests dignes de confiance, et de la longueur des mots. Ils sont donc indépendants des facteurs psychiques et relèvent des codes linguistiques qui sont normalement à la disposition des individus. En termes psychologiques, on peut dire que les codes sont stabilisés par les fonctions de construction verbale et renforcés par la pratique du langage. Comme ils intègrent les principaux effets de la socialisation, ces codes sont très stables. On comprend mieux de ce point de vue les relations entre les résultats obtenus aux tests verbaux et aux tests de performance par les jeunes générations de la strate inférieure de la classe ouvrière. Je ne prétends pas éliminer le rôle des facteurs innés, mais je souhaite souligner à quel point il est difficile d'en apprécier les effets sur les comportements d'un sujet limité au contexte restreint alors que le *cursus scolaire* requiert, au minimum, la disposition à utiliser un code élaboré. Les enfants déjà de cette disposition ont simplement à développer leur véhicule.

système symbolique, ceux qui ne l'ont pas doivent changer de système symbolique. Pour diverses raisons, liées en particulier à la profession exercée par la mère avant le mariage et à la différenciation des rôles au sein de la famille, il n'y a pas une relation terme à terme entre l'usage d'un code élaboré et l'appartenance à la classe ouvrière, mais cette corrélation a une très forte probabilité<sup>1</sup>.

Rappelons nos hypothèses : il existe deux codes — code élaboré et code restreint, qui sont fonction de structures sociales différentes ; ils entraînent des attitudes différentes à l'égard de la construction verbale ; celles-ci à leur tour déterminent des différences dans les modes d'autorégulation du discours et dans le niveau des comportements cognitifs. J'ai fait l'hypothèse que l'usage de l'un ou l'autre de ces codes dépendait de la classe sociale et décrit les phénomènes d'hésitation qui devaient être liés à chacun. Les principaux résultats sont les suivants :

- 1) Différences d'ensemble entre les classes sociales : chez les sujets de classe ouvrière, les phrases sont en moyenne plus longues, les pauses durent moins et les mots sont plus courts.
- 2) Ces différences se maintiennent à intelligence de performance égale.
- 3) Elles se maintiennent à intelligence verbale et de performance égales, sauf en ce qui concerne la longueur des mots.
- 4) A l'intérieur du groupe de classe supérieure, les pauses sont en moyenne plus longues, la vitesse d'élocution plus rapide et les mots plus longs pour le sous-groupe à niveau d'intelligence verbale supérieur.
- 5) A l'intérieur du groupe de classe ouvrière, le sous-groupe de quotient intellectuel moyen marque des pauses moins longues.

(Traduit par J.-C. Combassie.)

<sup>1</sup> La description la plus générale de l'usage de ce code consisterait à pour revenir sur la caractérisation de ce code énoncée ci-dessus, le modèle du discours est particulièrement, ainsi que la signification véhiculée.

## classe sociale, codes linguistiques et éléments grammaticaux

### BIBLIOGRAPHIE

- GOLDMAN-EISLER F., « On the Variability of the Speed of Talking, and on his Relation to the Length of Utterances in Conversation », *British Journal of Psychology*, 45, 1954, pp. 94-107.
- GOLDMAN-EISLER F., (a), « Speech Analysis and Mental Processes », *Language and Speech*, I, 1958, pp. 59-75.
- GOLDMAN-EISLER F., (b) « Speech Production and the Predictability of Words in Context », *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 10, 1958, pp. 96-106.
- GOLDMAN-EISLER F., (c), « The Predictability of Words in Context and the Length of Pauses in Speech », *Language and Speech*, I, 1958, pp. 226-231.
- GOLDMANN-EISLER F., (a), « The Significance of Change in the Rate of Articulation », *Language and Speech*, IV, 1961, pp. 171-174.
- GOLDMANN-EISLER F., (b), « Hesitation and Information in Speech », in C. Cherry Butterworth, ed., *Information Theory*, 4th London Symposium, 1961.
- LURIA A. R., *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behaviour*, Pergamon, 1961.
- LURIA A. R. and YONOVITCH F., *Speech and the Development of Mental Processes in the Child*, Saplers Press, 1959.
- MALINOWSKI B., « The Problem of Meaning in Primitive Languages », in Ogden, C. K. and Richards, I. A., *The Meaning of Meaning*, Kegan Paul, 1923.
- SAPIR E., « Communication », in *Encyclopaedia of the Social Sciences*, 4, 78, New York, Macmillan, 1931 (trad. française J. E. Boltaudi, N. Soulé-Susbielles et E. Sapir, *Linguistique*, Ed. de Minuit, Paris, 1968, pp. 91-98).
- VYGOTSKY L. S., « Thought and Speech », *Psychiatry*, II, 1939, pp. 29-55.

Le chapitre précédent rendait compte des différences dans le recours à l'hésitation dans le discours. Celui-ci présentera une analyse de certains traits lexicaux et grammaticaux simples. Les tableaux 4 et 5 présentent les quotients intellectuels moyens des différents groupes et le nombre d'émissions longues et courtes.

	Tableau 4			Tableau 5		
	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Q.I. verbal	Q.I. de perfor- mance	Q.I. de type
Classe supérieure	1	2	3	125,0 108,0	123,8 123,0	2,75 2,24
Classe ouvrière	3	4	5	105,0 97,5 100,0	126,0 123,0 100,6	16,2 16,0

	Émissions (NOMBRE ET TYPE)			Nombre moyen de mots		
	Groupe 1	Groupe Longues	Groupe Courtes	Total		
1	21	24	45	48,8		
2	19	8	27	52,9		
3	22	14	36	68,8		
4	12	9	21	49,6		
5	24	19	43	39,8		
1 + 2	40	32	72	50,3		
3 + 4	34	23	57	61,8		
3 + 4 + 5	58	42	100	52,3		