
« *Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste* » : plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves

Véronique Miguel-Addisu

**Édition électronique**

URL : <https://journals.openedition.org/glottopol/284>

DOI : [10.4000/glottopol.284](https://doi.org/10.4000/glottopol.284)

ISSN : 1769-7425

Éditeur

Presses universitaires de Rouen et du Havre

Référence électronique

Véronique Miguel-Addisu, « *Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste* » : plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves », *Glottopol* [En ligne], 35 | 2021, mis en ligne le 01 janvier 2021, consulté le 02 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/glottopol/284> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/glottopol.284>



GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne
n°35 – janvier 2021

*La langue à l'école, de l'institution à la
classe : quelles conceptions, quelles
normes, pour quels usages ?*

SOMMAIRE

- Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier : *Introduction*
- Catherine Delarue-Breton : *Des conceptions scolaires de la langue en tension : l'exemple du programme de 2015 pour l'école primaire et le collège*
- Véronique Miguel-Addisu : « Sport de riche je l'ai changé en sport élitiste » : *plurilinguisme et variation dans la langue de l'école du point de vue des élèves*
- Claire Colombel-Teuira, Véronique Fillol : *Variation et approche polynomique : pour une conception plurielle de la langue à l'école calédonienne*
- Daphné Bloch : *Pratiques langagières, situations pédagogiques et construction d'inégalités d'apprentissage à Madagascar*
- Samatar Abdallah Doualeh : *Le français langue de l'école djiboutienne ou l'hégémonie de la norme exogène*
- Élise Vinel, Élisabeth Bautier : *Des discours des élèves sur l'orthographe aux pratiques des enseignants, analyse d'entretiens métagraphiques*
- Thierry Pagnier, Belinda Lavieu-Gwozdz : *Regards sur le discours scolaire : saisir des conceptions de la langue et de son enseignement*
- Jacques Crinon, Georges Ferone, Hélène Font : *Les enseignants et l'orthographe, une enquête au cycle 3*
- Christel Troncy : *Les enseignants, la norme scolaire et la pluralité langagière dans deux écoles immersives à programme français en Californie. Dynamiques des attitudes et des pratiques lors d'une recherche collaborative*
- Erwan Le Pipec : *L'école, planche de salut du breton ?*
- Argia Olçomendy : *La langue basque dans les instructions officielles (1976-2019)*

Compte rendu de lecture

- Par Katrin Pfadenhauer* : Ursula Reutner (Ed.), 2017, *Manuel des francophonies*, Berlin/Boston, de Gruyter, 745 p.
- Par Robert Fournier* : Shana Poplack, 2018, *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press ; xxi, 246 p.
- Par Marie-Jeanne Verny* : Catherine Adam, 2020, *Bilinguisme scolaire. Familles, écoles, identités en Bretagne*, éd. Peter Lang, coll. « Langue, multilinguisme et changement social », Berlin.

« *SPORT DE RICHE JE L'AI CHANGÉ EN SPORT ÉLITISTE* » : PLURILINGUISME ET VARIATION DANS LA LANGUE DE L'ÉCOLE DU POINT DE VUE DES ÉLÈVES

Véronique MIGUEL ADDISU

Laboratoire DY LIS, Université de Rouen Normandie/INSPÉ

Nous voulons étudier les liens que les élèves construisent entre normes et appropriation langagière lorsqu'ils produisent des discours soumis à évaluation en classe de français : « la manière dont les élèves considèrent la scène scolaire et les tâches qui leur y sont proposées exerce une influence déterminante sur l'activité d'apprentissage » (Crinon & Marin, 2014 : 35). Nous entendons ici la notion de norme d'un point de vue sociolinguistique : les règles régulent un système à travers des usages, ce qui leur confère une portée sociale et identitaire, en particulier pour ce qui concerne l'appropriation langagière à l'école.

Sur quels repères socio-langagiers s'appuient les élèves pour réaliser la tâche demandée ? Quelles sont leurs ressources ? Y a-t-il des différences entre les élèves plurilingues et monolingues ? Il importe d'éclairer la composante sociolinguistique de ces questions pour comprendre quels rapports ces élèves tissent à la langue de l'école, et aux savoirs qu'elle problématise : ces pratiques langagières, déterminées et contraintes par le social, y produisent aussi des effets et le transforment (Boutet, 2002 : 459). Notre réflexion sera menée à partir d'un corpus d'entretiens menés en 2019 avec neuf élèves scolarisés dans la même classe de troisième ordinaire – et plurilingue – d'un collège urbain classé REP+¹ (projet *Parlangues_3*)².

Nous contextualiserons la notion d'appropriation pour ensuite prendre appui sur le cadre théorique que propose Michel de Certeau (1980), qui interprète les pratiques ordinaires comme autant « d'arts de faire » d'acteurs singuliers, dont l'agir constitue le « fond nocturne de

¹ « Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé » : 365 collèges sur le territoire, soit 7 % des collégiens en établissement public, au moins 60 % d'entre eux vivent dans des familles défavorisées socialement (DEPP, 2018).

² Le projet *Parlangues* a été financé par l'INSPÉ de Rouen, en trois étapes. Cet article traite de l'étape *Parlangues_3*, dans un établissement qui possède un dispositif d'accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés sur le territoire (EANA) ainsi qu'une classe pour des Élèves Allophones Non Scolarisés Antérieurement (EANA-NSA). *Parlangues_1* s'est déroulé dans une classe de « français langue seconde » (FLS) d'une Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant en France (UPE2A) au sein d'un collège de centre-ville. *Parlangues_2* concernait principalement les enseignants d'un collège ayant à la fois un dispositif UPE2A et NSA, en REP+. *Parlangues_3* a été l'occasion de poursuivre ces échanges tout en incluant un volet ethnographique avec une classe de troisième de cet établissement. L'enseignant de français de cette classe s'est impliqué dans la recherche collaborative pendant toute la durée du projet.

l'activité sociale » (Certeau, 1990 : XXXV)³. Selon nous, l'appropriation langagière relève de ces arts de faire qui traversent les classes (partie 1).

Ce postulat théorique appelle des choix méthodologiques spécifiques, ce qui a été fait ici par une démarche d'entretien que nous nommons « entretien sociodidactique », et qui s'inscrit dans une démarche ethnographique plus globale. Le protocole d'entretien adopté pour identifier les normes que les élèves mobilisent pour la classe s'appuie à la fois sur la biographie langagière des élèves, et sur l'explicitation qu'ils font de deux tâches langagières scolaires dont la chercheuse a aussi été témoin (Vermersch, 1994 ; Theureau, 2010). Cette démarche permet selon nous de ne pas préjuger d'une dichotomie théorique entre français et langues « autres » ou entre oral et écrit, mais d'identifier ce qui fait frontière (ou non) pour des élèves qui sont impliqués dans les apprentissages scolaires (partie 2).

L'entretien sociodidactique nous permettra de distinguer – et de confronter – les pratiques plurilingues et celles mobilisées pour préparer un oral ou un écrit scolaire. Car ces pratiques ne se confondent pas dans leurs parcours d'apprenants et c'est dans ces écarts qu'il nous paraît possible d'appréhender leurs usages de la variation langagière à l'école. L'analyse croisera d'une part leur parcours sociolinguistique et les gestes qu'ils ont mobilisés pour préparer leurs travaux en classe de français, et d'autre part, au sein de la classe, les procédures pour une tâche orale, et pour une tâche écrite (partie 3).

Apprentissages disciplinaires et appropriation du français : du côté des élèves

De la langue aux pratiques langagières : le processus d'appropriation en question

Nous considérons les processus d'appropriation langagière comme une dynamique constituée par l'ensemble des expériences de l'enfant/élève/apprenant. L'approche didactique – des compétences que l'école voudrait développer chez les apprenants pour leur permettre un plus grand pouvoir sur le monde par la « maîtrise » de la « langue » – est complémentaire de l'approche sociolinguistique – des compétences que les élèves acquièrent pour négocier des places et des rôles sur le marché aux langues qui est le leur. Dans un paradigme sociodidactique, l'appropriation relève avant tout de la capacité des élèves à orienter leurs apprentissages en fonction de ce double jeu de normes, en mobilisant différents éléments de leur répertoire, en l'étoffant si besoin, en vue d'être et de faire avec d'autres. De ce fait, « pour qu'il y ait appropriation, on comprend que l'expérience de la diversité et de l'altérité doit s'accompagner d'une capacité de décentration et de réflexivité » (Meunier, 2019 : 3).

Or on a montré que les processus de différenciation par la forme scolaire sont fondés sur une difficulté à construire un rapport scripturo-scolaire au langage (*vs* oralo-pratique, Lahire, 1993) favorisant une « attitude de secondarisation ». Cette attitude constitue « le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels [l'élève] peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004 : 91). Nous voudrions montrer ici que pour des élèves qui vivent la diversité et la variation au quotidien, l'attitude de secondarisation se construit au sein des pratiques sociolangagières. Une pluralité de savoirs pratiques est à l'œuvre dans le processus de secondarisation par le langage (Jaubert et Rebière, 2011). Les interactions qui font l'ordinaire des classes sont plurielles, multiformes, marquées

³ L'auteur veut rendre compte de pratiques quotidiennes considérées comme le fait de l'homme ordinaire, pour qu'elles cessent « de figurer comme le fond nocturne de l'activité sociale ». Son objectif est « d'explicitier les combinatoires d'opérations qui composent aussi [...] une "culture" invisible des hommes ordinaires. Ce quotidien, s'invente avec mille manières de braconner. » (Certeau, 1980/1990, p. XXXV-XXXVI).

par la variation propre à toutes les pratiques langagières, en contexte exolingue ou endolingue (Guerin, 2020 ; Bigot et Maillard, 2014).

Dans ce contexte, les frontières entre l'oral et l'écrit sont construites (ou non) par des expériences scolaires hétérogènes, les pratiques d'appropriation étant par essence labiles et instables. Les pratiques littéraciées sont des lieux privilégiés de l'appropriation langagière, qui pourtant s'origine d'abord dans les interactions orales ; paradoxe qui s'appuie sur une frontière saussurienne entre l'oral et l'écrit, mais complémentarité pour qui adopte une approche interactionniste des discours (Nonnon, 2011 ; Champagne et Coulange, 2019).

L'analyse des pratiques langagières ordinaires se distancie donc d'une focalisation « sur » la langue, pour interroger ces bricolages que les élèves opèrent « avec » la langue, selon une logique qui lui est propre :

L'univers instrumental du bricoleur est clos, et la règle de son jeu est de toujours s'arranger avec "les moyens du bord", c'est-à-dire un ensemble à chaque instant fini d'outils et de matériaux, hétéroclites au surplus, parce que la composition de l'ensemble [...] est le résultat contingent de toutes les occasions qui se sont présentées de renouveler ou d'enrichir le stock. (Lévi-Strauss, 1962 : 30).

Une lecture micro-sociolinguistique des pratiques langagières que les élèves mobilisent pour apprendre

En donnant la parole à l'homme ordinaire (ici, les élèves), Michel de Certeau proposait en 1980 une alternative à la notion d'assujettissement des hommes ordinaires, par laquelle Michel Foucault montrait les processus de domination dont tous sont acteurs (Foucault, 1975). Les « arts de faire » sont lus par Michel de Certeau comme le fait des dominés venant sur les terres des dominants pour braconner des biens en vue de composer leur quotidien. Prenant « au sérieux la logique de cette pensée qui ne se pense pas » (Certeau, 1990 : XLI), l'auteur croise les interprétations étiques (du chercheur) et émiques (de l'acteur), il regarde les pratiques langagières ordinaires en tant que pratiques potentiellement résistantes, des *mêtis*⁴, des ruses et tactiques du faible qui se déploient du fait de la subjectivité des acteurs (Certeau, 1990 : XLVII).

Les usagers bricolent avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres. De cette activité fourmilière, il faut repérer les procédures, les soutiens, les effets, les possibilités. (Certeau, 1990 : XXXIX)

La démarche sociodidactique inspirée de celle de Michel de Certeau prend pour objet des tactiques et stratégies singulières et invisibles à l'échelle « macro ». Nous lisons ces pratiques ordinaires comme des bricolages mais aussi des « braconnages » possibles, des ruses de l'acteur ordinaire, qui répondent à des logiques individuelles susceptibles de contribuer, mais aussi de résister, à des dynamiques globales, dont on a montré par ailleurs l'influence sur la construction des inégalités scolaires, et sur les formes scolaires qui les mettent en œuvre (Bautier et Rayou, 2009 : 107). Notre postulat théorique est qu'il existe chez les élèves des procédés langagiers ordinaires (tactiques et stratégies sur un continuum entre bricolages et braconnages), qui font inventer un quotidien potentiellement résistant aux idéologies dominantes (Certeau, 1990 : XLVI), et qui pourtant contribuent aussi aux apprentissages, en fonction de leurs intérêts propres.

⁴ Ce terme d'origine grecque et employé par Michel de Certeau, désigne des ruses nées d'une intelligence pratique des situations vécues, et dans lesquelles, pour survivre, on cherche à comprendre la logique de l'autre, à construire sa propre stratégie en fonction d'elle. C'est typiquement la ruse d'Ulysse pour contrer le Cyclope.

Ces pratiques langagières relèvent de logiques domestiques, non planifiées. Elles peuvent rendre les apprentissages langagiers très instables, mais peuvent aussi fonctionner comme autant de savoir-faire ignorés par l'institution et les élèves, susceptibles de contribuer à l'appropriation de la langue de scolarisation :

Ces ressources construites au sein de pratiques scolaires ou extra-scolaires, mais dans tous les cas à l'insu de l'école, pourraient, selon nous, constituer des points d'appui pour la réalisation des apprentissages institutionnels visés. [...] Cette approche nous semble d'autant plus nécessaire aujourd'hui que l'école ne peut plus prétendre détenir le monopole de la distribution du savoir. (Penloup, 2007 : 7)

Une telle lecture des pratiques langagières intéresse aussi la didactique car les ruses et bricolages sociolinguistiques peuvent être considérés comme pertinents (ou non) pour les apprentissages en français et, dans le même temps, comme des *arts de faire* qui peuvent favoriser l'autonomie : « l'ordre dominant est « joué » par un « art », c'est-à-dire déjoué, trompé et recréé autrement » (Delamotte-Legrand et Penloup, 2000 : 43-44).

Vouloir les connaître et les comprendre, suppose que le chercheur puisse permettre aux élèves d'explicitier leurs pratiques de façon souple et sécurisée, dans un cadre qui s'inscrit dans l'école tout en se différenciant d'une relation pédagogique typique. Le pacte ethnographique favorise ces conditions d'émergence de la parole des élèves lorsque les paroles échangées dans les entretiens sont étayées, mais aussi étayantes pour les élèves. Ce choix scientifique nécessite une démarche éthique dans la mesure où l'on s'entretient avec de jeunes élèves qui, eux, ont pour objectif d'apprendre aussi du chercheur. Autrement dit, si le chercheur reçoit, il donne aussi.

Démarche d'entretien pour appréhender une appropriation située des normes langagières : croiser sociolinguistique et didactique

Pour que les conditions de validité des informations recueillies soient réunies, les entretiens s'inscrivent le plus souvent dans des recherches ethnographiques.

L'intérêt de l'ethnographie pour accueillir une parole des élèves explicite

Au cours de l'observation participante du projet *Parlangues_3*, nous avons observé plusieurs séances de classe avec les élèves, et identifié des profils langagiers grâce à un questionnaire sociolinguistique. Comme le montre le tableau ci-dessous, les entretiens avec les élèves sont donc inclus dans un protocole ethnographique plus large.

Date	Temps d'observation (séances)	Thématiques des séances observées	Tâches menées par la chercheuse en complémentarité avec les observations
Octobre 2018	5	Séances diverses	Élaboration des questionnaires
Novembre Décembre 2018	5	Exposés oraux : présentation d'un extrait littéraire choisi	Passation des questionnaires dans la classe avec la chercheuse et l'enseignant. Saisie et transcription des données
Janvier 2019	1	Rendu de textes argumentatifs sur le thème du sport	Compte-rendu auprès des élèves (questionnaires et transcriptions). Entretiens avec 9 élèves volontaires (45 mn en moyenne)

Tableau 1 : Calendrier de la recherche *Parlangues_3* dans la classe de français (3^{ème} ordinaire)

Pour la recherche qui nous occupe, 21 élèves de troisième ont répondu au questionnaire de la chercheuse, qui a par ailleurs observé une dizaine de séances. Après avoir informé conjointement les élèves et l'enseignant des premiers résultats de ses analyses, la chercheuse a proposé des entretiens aux élèves volontaires en vue, d'une part, d'approfondir les questions posées dans le questionnaire et, d'autre part, de leur permettre d'explicitier deux tâches d'apprentissage (préparer un exposé oral, produire un texte écrit argumentatif). Au moment des entretiens, l'enseignant et les neuf élèves volontaires connaissent donc la chercheuse, des liens de confiance se sont tissés.

Lors des entretiens, la relation adulte/jeune augmente sensiblement les risques de conformation de leurs discours, ce qui oblige à créer un protocole qui garantisse à la fois l'éthique⁵ de la relation et la confiance des échanges : le chercheur est assimilé à un membre de l'équipe éducative du fait de sa proximité avec les autres adultes, ce qui affecte la forme et le contenu de la parole des élèves au cours d'une enquête ; « il s'agit alors pour le chercheur d'encourager les élèves à dépasser les stratégies de conformation, en s'engageant à leurs côtés et en clarifiant son statut particulier par rapport aux autres adultes » (Guérin et Mead, 2014 : 126). L'ethnographe-didacticien, de par sa position d'étranger, remet en question à peu près tout ce qui semble aller de soi aux membres du groupe qui l'accueille : il est exclu des expériences constituant le passé du groupe, il est perçu comme un « homme sans histoire » (Schütz, 1987 : 224) mais il interprète aussi la dynamique langagière de l'enseignement/apprentissage, il en fait voir les conditions réelles, les malentendus, les lieux de tension et les transformations possibles. Les entretiens avec les élèves contribuent pleinement à cette démarche, lorsqu'ils en reconnaissent la pertinence en acceptant de s'entretenir avec « la dame qui regarde, la dame qui pose des questions, une adulte proche des enseignants sans l'être tout à fait » (Miguel Addisu, 2016 : 87).

Cadre méthodologique des entretiens sociodidactiques

Le type d'entretien sur lequel nous nous appuyons veut répondre à la fois à un questionnement sociolinguistique sur les biographies langagières des élèves, et à un besoin des chercheurs identifié dès les années quatre-vingt pour comprendre comment les élèves réalisent une activité sociocognitive. Nous avons croisé les méthodes propres aux entretiens sociolinguistiques, désormais bien connus en didactique (Blanchet et Chardenet, 2011), et les méthodes initiées dans les entretiens d'explicitation, créés pour « comprendre le fonctionnement intellectuel de l'élève singulier, [en vue de] pouvoir décrire et analyser la cohérence intrinsèque de la production de ses erreurs (plutôt que la description par écart à une norme seulement) » (Vermersch, 1994 : 23). Plusieurs recherches ont montré la fécondité de l'explicitation pour la didactique (Garcia-Debanc et Beucher-Marsal, 2014 ; Blanchet et Chardenet, 2011). L'originalité est ici d'associer ces deux aspects dans un même entretien, pariant que les liens qu'entretiennent l'expérience sociolinguistique et le processus de secondarisation, se donnent à voir, et à entendre dans les écarts mis ensemble. Les interactions chercheur/élève sont des « “contenants” à l'expérience subjective » de l'élève :

Elles permettent ainsi de sortir du paradoxe de l'introspection (être à la fenêtre et se voir passer dans la rue), parce qu'elles installent, par autrui, par le

⁵ Pour respecter l'éthique de la relation entre l'adulte didacticien et le jeune élève enquêté, la chercheuse répond ponctuellement aux questions éventuelles des élèves sur des éléments de savoir, pouvant aller jusqu'à étayer le questionnement de l'élève sur un savoir spécifique s'il en fait la demande. Cela a été le cas ici pour réfléchir par exemple à l'efficacité d'une méthode de travail, à la graphie d'un mot, à l'organisation discursive d'un texte. L'élève estime avoir lui aussi tiré parti de l'entretien lorsque ces besoins sont entendus.

questionnement et le guidage souples et respectueux, une médiation de soi à soi.
(Vermersch, 1998 : 2)

Ainsi, l'élève-acteur ordinaire, tout comme le chercheur, a une position herméneutique, ce qui place sa parole au cœur d'un processus d'émancipation : se constituant avec la matérialité de la langue (en particulier à l'écrit), la parole – insue des locuteurs eux-mêmes – s'autonomise puis échappe au contrôle. Alors jaillit une autre parole émancipatoire, insue à son tour, qui attire cependant, et peu à peu est reconnue, connue, contrôlée, puis dépassée... Le savoir s'instabilise au profit d'interactions multipliées, sans repères visibles, et ouvre à de nouvelles formes de communication, à de nouveaux savoirs.

Nous parlons d'entretiens sociodidactiques lorsqu'une double condition est respectée : 1) la biographie langagière précède des moments d'explicitation concrets (approche sociolinguistique, puis didactique), 2) l'élève informe mais bénéficie aussi d'un savoir de l'adulte, qui se doit d'accepter d'étayer les apprentissages pour lesquels l'élève le sollicite le cas échéant. Ces séquences sont le signe que les entretiens auront effectivement permis de problématiser une question d'apprentissage pertinente du point de vue de l'élève. En ce sens, ils contribuent à une « didactique articulée à la variété des contextes dans leurs aspects politiques, institutionnels, socioculturels et sociolinguistiques d'une part, mais aussi à la variété et la variation langagière, linguistique et sociale, interlectale et interdialectale, d'autre part » (Cortier et Puren, 2008 : 77).

Les entretiens se déroulent en deux temps : un premier groupe de questions touche à l'identité sociolinguistique et à la biographie langagière de l'élève à partir de questionnaires remplis antérieurement, un second groupe de questions relève de la méthodologie de l'explicitation, selon un protocole inspiré des travaux de Vermersch sur les procédures d'explicitation (1994), et de Theureau sur les théories du cours de l'action (2010). Les élèves ont un statut d'informateur face au chercheur, d'abord en évoquant leurs pratiques langagières ordinaires, puis en revisitant leurs procédures à partir des traces sémiotiques à disposition (produits de l'oral, et de l'écrit, traces reproduites en annexe).

En distinguant ce qui relève de la prescription de ce qui relève de l'activité réelle, les procédures d'évocation font revivre à l'enquêté la situation passée pour appréhender l'expérience vécue, en partie inconsciente, mais qui est conscientisable sous certaines conditions dans le discours. Le jeune enquêté adopte une « position de parole » en vue de se remémorer précisément ce qu'il a fait, et alors d'en prendre conscience tout en informant l'autre (Vermersch, 1994 : 57).

Cette démarche d'entretien présente l'intérêt de prendre en compte les données subjectives qui témoignent du sens que les élèves attribuent à leurs actions, avec une conscience préreflexive (Theureau, 2010), dont la plupart des élèves soulignent l'importance à la fin d'un entretien : six élèves relèvent que l'entretien les a intéressés parce qu'il leur a permis de mieux comprendre comment ils apprennent (TEO : « ça m'a aidé à décrire ou expliquer comment j'apprends oui » ; ART : « je sais mieux comment j'apprends »), deux élèves déclarent avoir apprécié de pouvoir parler d'eux (KAR : « ouais ça m'a intéressé (...) je sais pas parce que euh j'ai pas l'habitude de parler de moi comme ça (...) avec quelqu'un / tout ça »). Ce protocole associant biographies langagières et explicitations nous permettra de comprendre les pratiques langagières quotidiennes des élèves (surtout lorsqu'elles sont plurilingues), ainsi que les dynamiques d'appropriation langagière, y compris dans la classe.

Expliciter l'activité langagière dans deux tâches scolaires : langues, discours et normes du point de vue des élèves

Les neuf élèves écoutés sont scolarisés dans un collège ordinaire en éducation prioritaire. Cet établissement possède un dispositif d'accueil des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés sur le territoire (EANA) ainsi qu'une classe pour des élèves allophones Non Scolarisés Antérieurement (EANA-NSA)⁶. Conformément à ce que d'autres études montrent (Akinçi et De Ruyter, 2005 ; Miguel Addisu et Maire-Sandoz, 2015 ; Gouaïch, 2018), la plupart des élèves ordinaires déclarent avoir des pratiques plurilingues ponctuelles ou quotidiennes (15/21, 71 %). Trois d'entre eux sont arrivés récemment en France et ont quitté le dispositif d'accueil depuis moins de 3 ans ; un élève a commencé sa scolarité primaire en Belgique francophone, les dix-sept autres ont toujours été scolarisés en France.

Une classe de troisième ordinaire

Des plurilinguismes minorés : seul le français est utilisé pour apprendre

Les élèves sont nombreux à avoir une pratique quotidienne ou ponctuelle de ces langues, en particulier avec leurs grands-parents (12/21 répondants, 58 %). Les langues pratiquées par les élèves *hors de l'école* sont variées : sept langues citées, la langue la plus citée étant l'arabe ; deux élèves arabophones entendus en entretiens s'étaient déclarés monolingues dans le questionnaire (cf. tableau 2).

Ces langues sont toujours liées à des pratiques familiales mais elles sont aussi parfois mobilisées *entre pairs*, ce qui peut les amener à mobiliser un parler bilingue entre eux, même si les langues sont inégalement partagées dans le groupe. Près de la moitié déclarent qu'ils utilisent plusieurs langues entre amis « parfois » ou « souvent » (10/21, 48 %), y compris l'élève qui se déclare tout à fait monolingue en famille. Nous donnerons ici l'exemple de LIL, qui souligne qu'utiliser l'arabe entre copines est plaisant pour tous, même lorsqu'on ne parle pas arabe⁷ :

LIL : à l'école le français j'arrive bien à m'exprimer aussi / c'est juste que les par exemple mon prof il va pas comprendre l'arabe je vais pas lui / lui parler en arabe du coup ben le français j'aime bien aussi (...)

ENQ : d'accord bon ben c'est intéressant ça / et avec tes copains / au collège vous en parlez vous parlez avec l'arabe

LIL : ouais avec euh ben certaines copines euh / on parle arabe et français mélangé /

ENQ : d'accord mais vous le faites souvent //

LIL : ouais / (...) ben parce que ça fait plus familier comme avec euh / les copines proches ben j'aime bien / enfin c'est comme si que c'était la famille du coup /

ENQ : d'accord / et toutes tes copines parlent arabe

LIL : non // non

ENQ : alors comment tu fais quand il y a une copine parce que parfois vous parlez français et arabe alors qu'il y a des copines qui parlent pas arabe dans le groupe non

LIL : non on s'adapte

⁶ Voir note 2 pour le détail des acronymes.

⁷ C'est pourquoi nous parlons à ce propos de « pratiques translingues » : « caractéristiques des situations exolingues (dans lesquelles les répertoires des interactants sont pluriels et asymétriques), les pratiques translingues sont qualifiables par des procédés de passages plutôt que par des lieux de frontières (linguistiques) » (Miguel Addisu, 2020 : 158).

ENQ : vous vous adaptez // peut-être qu'elles peuvent apprendre l'arabe aussi hein je ne sais pas moi

LIL : bah oui mes copines elles aiment bien en plus

ENQ : ah ben elles aiment bien d'accord / et donc elles elles comprennent ou pas / elles comprennent un peu

LIL : elles comprennent pas forcément tout mais euh elles s'intéressent /

Mais les élèves n'utilisent pas ces pratiques *dans la classe*, et minorent leurs connaissances des langues de la migration dans les questionnaires. Par contre, dans les entretiens, les neuf élèves écoutés témoignent tous d'une expérience de la variation langagière, sur un continuum entre monolinguisme et découverte du français (cf. tableau 2). À un extrême du continuum, ART est francophone monolingue mais passe parfois des vacances en Belgique, il évoque la variation à travers les échanges avec son cousin, et à travers sa dyslexie. À l'autre extrême du continuum, ABD et KAR, arrivés depuis moins de trois ans, parlent souvent français hors de la classe, et parfois bambara avec quelques amis. Dans l'entre-deux, six élèves, nés en France, ont au moins un parent parlant aussi une autre langue (amazighe, arabe ou lingala). Ils évoquent des pratiques différentes : LIL et WIS parlent souvent arabe avec leur mère, elles aiment utiliser cette langue dans les conversations en français, IDE, ADA et MUR déclarent ne pas parler la langue de leurs parents mais la comprendre « un peu », TEO le fait en vacances uniquement avec ses grands-parents.

Profils langagiers	Nb d'élèves concernés (21 questionnaires)	Langues parlées déclarées en famille	Déclare pratiquer parfois ou souvent plusieurs langues avec ses amis	Élèves arrivés en cours de scolarité	Élèves entendus en entretien
Élèves monolingues au quotidien	6 29 %	Français	1/6 17 %		1/6 élèves - ART
Élèves pratiquant ponctuellement plusieurs langues en famille dont le français	6 29 %	Arabe (3) Bambara (1) Lingala (2)	3/6 50 %	1 élève arrivé en France 6 ans auparavant	4/6 élèves - ADA - ISL - MUR - TEO
Élèves plurilingues au quotidien	9 42 %	Anglais nigérian (1) Amazighe (1) Arabe (3) Wolof (1) Bambara (2) Serbe (1)	6/9 67 %	3 élèves nouvellement arrivés (dispositif d'accueil), dont ABD_eana-nsa KAR_eana-nsa	4/9 élèves - ABD (eana) - KAR (eana) - LIL - WIS
Total des questionnaires	21	Français + 7 langues	10 élèves	4 élèves	9/21

Tableau 2 : profil langagier des élèves de la classe de 3^{ème} (23 élèves, 21 questionnaires)

Cependant, quelle que soit la fréquence de l'usage des langues familiales, *aucun ne la considère comme utile pour apprendre en français : ils déclarent unanimement n'utiliser que le français pour apprendre dans la classe et pour faire leurs devoirs à la maison (questionnaires et entretiens), même lorsqu'ils sont arrivés plus récemment en France.*

Dans la première partie de l'entretien, le retour sur les pratiques ordinaires révèle souvent l'incomplétude des questionnaires préliminaires, et des représentations dévalorisantes sur les langues qu'ils parlent, résultats déjà relevés ailleurs (Cortier et Puren, 2008). Nombreux sont

ceux qui expriment une réelle insécurité dans leur langue autre, lorsqu'ils doivent la mobiliser en famille (IDE : « je n'ai pas l'accent » ; MUR : « je voudrais mais je comprends pas » ; WIS : « c'est difficile mais je l'écoute et j'essaie » ...). On peut faire l'hypothèse que c'est parce qu'aucun n'écrit dans une autre langue que le français, mais les entretiens montreront surtout qu'ils ont incorporé une représentation diglossique des liens entre langue de l'école et langues familiales. Les pratiques de l'écrit scolaire y contribuent sans aucun doute, mais aussi le sentiment d'incompétence langagière vécu dans la famille à travers le regard des proches.

Les deux seuls élèves qui n'expriment pas de conflit de loyauté face à leur langue familiale ont deux niveaux de langue différents (LIL pratique l'arabe quotidiennement, et TEO très rarement), mais ce sont aussi les élèves les plus réflexifs lors des entretiens d'explicitation. Ce sont les seuls qui pourront expliciter leurs choix normatifs lors des explicitations (voir ci-dessous). Ces éléments renforcent l'hypothèse que la qualité de la perception que les élèves ont du statut sociolinguistique des langues familiales favorise leur conscience réflexive, et normative, davantage que leur maîtrise de la langue familiale. Comme d'autres recherches le montrent (Cortier et Puren, 2008 ; Gouaïch, 2018), les dynamiques diglossiques entre français et langues familiales semblent assez peu favorables à la réflexivité sur le langage à l'école. Autrement dit, le processus de secondarisation (observable notamment par la réflexivité exprimée dans le langage) serait favorisé par des représentations non conflictuelles des langues (de la famille, de l'école) plutôt que par leur maîtrise, ou même le degré d'usage (Hélot, 2007).

Tous les élèves entendus témoignent à la fois d'une pratique intuitive d'un répertoire plurilingue, et de stratégies langagières diversement conscientisées. Nous allons voir qu'il en est de même pour ce qui concerne le statut qu'ils accordent à l'oral et à l'écrit scolaires.

Deux types de tâches langagières réalisées par les élèves : exposé oral et argumentation écrite

Dans la suite des entretiens, les élèves s'appuient sur un support écrit produit préalablement dans la classe et à la maison (enregistrement des exposés, brouillons, copies corrigées) pour décrire aussi précisément que possible ce qu'ils ont fait, comment ils l'ont fait, et les stratégies mobilisées pour le faire. Nous verrons qu'ils témoignent de procédés variationnistes à l'écrit comme à l'oral, mais l'écrit leur paraît le premier lieu des apprentissages scolaires – et des enjeux de la variation.

Deux tâches d'apprentissage ont été choisies conjointement par la chercheuse et l'enseignant : la présentation orale d'un extrait littéraire à l'ensemble de la classe (enregistré et transcrit par la chercheuse un mois plus tôt, cf. tableau 1 et tableau 3) et une production d'écrit de type argumentatif (rendu le jour-même aux élèves par l'enseignant). Pour ces deux activités, nous pouvons considérer que les démarches pédagogiques de l'enseignant sont explicites et comparables. En effet, depuis le début de l'année, l'enseignant a formé ses élèves à l'utilisation du brouillon, et il les accompagne, pas à pas, dans la réalisation des activités : inscription des productions dans une dynamique plus large, explicitation des consignes et corrections/remédiations en plusieurs temps (en classe et à la maison, sur deux semaines environ), retour individualisé à l'écrit et à l'oral. L'exposé concluait l'étude collective d'un roman : chacun devait présenter un passage et justifier de son choix. L'enseignant a aussi accompagné la démarche d'écriture (sujet proche de l'expérience sociale des élèves, échanges oraux pour « trouver des idées », premier brouillon corrigé en classe, second brouillon à la maison et proposition de correction, version finale corrigée et notée). Comme le montre le tableau ci-dessous, les deux tâches sont complémentaires sur le plan discursif : il s'agit dans les deux cas de faire un choix et de le justifier par une argumentation construite (à l'oral ou à l'écrit). Elles s'inscrivent donc dans une progression d'année.

	Exposé oral (novembre 2018)	Production écrite (janvier 2019)
Consigne	Présentez un extrait qui vous a plu suite à la lecture cursive d' <i>Un secret</i> , de Philippe Grimbert. Introduisez et lisez l'extrait, puis justifiez votre choix en vous appuyant sur le texte.	Défendez le sport que vous préférez. Proposez votre thèse et justifiez-la à l'aide d'arguments. Les arguments devront être illustrés par un ou plusieurs exemples.
Support déclencheur étudié préalablement en classe	Roman complet	Texte argumentatif sur le sport
Organisation pédagogique (sur 3 semaines environ)	Explicitation des consignes en classe Temps de réflexion en classe (brouillon 1) avec étayage individualisé Temps de réflexion à la maison avec production personnelle (brouillon 2) Rendu à l'enseignant (production écrite) ou présentation à la classe (production orale) Appréciation et conseils de l'enseignant (individualisé et collectif)	
Traces utilisées lors de l'entretien	Transcription de l'exposé oral et texte choisi, brouillon écrit le cas échéant (pour 1/9 élève)	Productions écrites : version finale corrigée et notée, et brouillons le cas échéant (pour 7/9 élèves).

Tableau 3 : Tâches langagières des élèves et traces utilisées pour les entretiens

Les traces de l'activité sont essentielles pour l'évocation (cf. annexe, traces 3 et 4). Les premières explicitations sont généralement assez prévisibles. Mais ensuite d'autres informations affleurent, qui s'avèrent être des leviers pour les apprentissages, alors que les élèves les considèrent comme peu légitimes, voire transgressifs. Nous considérerons ces pratiques comme des arts de faire avec les discours scolaires, arts auxquels contribuent les bricolages, voire les braconnages des élèves.

La langue, le discours et les pratiques explicitées par les élèves

Nous interrogerons ici les élèves d'une classe dans laquelle l'enseignant, expérimenté, adopte une pédagogie explicitante et visible pour tous, conclusion à laquelle l'étude ethnographique a abouti, et dont nous avons déjà montré quelques traces. Les élèves montrent qu'ils se sont beaucoup plus approprié les procédures pour la rédaction que pour l'exposé oral.

La « langue » n'est pas problématisée comme un objet d'apprentissage par les élèves

Très rares sont ceux qui utilisent le terme « langue » ou même la terminologie grammaticale scolaire pour commenter leur brouillon et décrire leurs procédures d'écriture. Et ils n'en parlent pas du tout pour évoquer leur exposé oral. Pourtant, le terme « langue » avait bien été utilisé par tous dans la première partie sociolinguistique de l'entretien, portant sur leurs pratiques langagières hors de l'école.

Par exemple, les termes « verbe », ou « connecteur » (utilisé dans la fiche de consignes) n'ont été utilisés qu'une fois dans les entretiens par deux élèves différents (ART et TEO), alors qu'on peut relever des transformations syntaxiques faites par tous les élèves sur les brouillons. Aucun n'utilise le terme « langue » pour parler de leurs corrections, mais ils se souviennent tous de ce qu'ils ont changé. Ils peuvent gloser les transformations faites, mais n'ont pas la terminologie linguistique pour les analyser : ils disent l'avoir fait pour éviter que cela soit « bizarre » (IDE), parce que « c'était pas des arguments qui me ressemblent » (MUR), ou parce que cela « ne se formulait pas » (WIS) :

WIS : (...) dans le brouillon j'avais mis euh / euh *qui peut nous* / non du coup si j'avais dit *qui peut nous aider* / et ici j'ai dit *qui peut nous apprendre à être autonomes dans la vie de tous les jours* et de *dépendre de personne que de soi-même* du coup j'ai effacé *de personne* j'ai laissé que *de soi-même*

ENQ : mmm / et pourquoi t'as effacé *de personne* ?

WIS : parce que c'est / enfin je trouvais que c'était / pas forcément de la répétition mais / que ça se formulait pas / bien

Même si les élèves ne savent pas analyser les raisons de leurs choix, les changements opérés sont le plus souvent des effets de style, ils témoignent d'une conscience variationniste, ils la mobilisent de façon pertinente. On peut le voir dans les propos de WIS ci-dessus, mais aussi dans le jeu de TEO qui, pour parler du tennis, adopte d'abord « son » vocabulaire avec l'expression « sport de riche » puis, dans le second brouillon, l'a « mieux écrit » en choisissant l'expression « sport élitiste », contrairement aux sports « accessibles à tout le monde » (cf. annexe, trace 4) :

TEO : [cherche dans son cahier] // non // peut-être là / voilà sport bon j'avais marqué euh avec mon vocabulaire mais j'avais mis sport de riche / (...) Voilà et le sport de riche je l'ai // je l'ai changé en sport élitiste / et en sport qui est accessible à tout le monde / qui peut être accessible à tout le monde ça je l'ai je l'ai un peu changé / je l'ai mieux écrit

Tout comme à l'oral, TEO montre ici qu'il a bien compris les jeux sociolinguistiques à l'œuvre dans la variation, et qu'il fait en sorte de s'adapter à son destinataire. Le fait d'écrire semble facilitant car il s'adresse à un seul destinataire (l'enseignant). Et pourtant, c'est parce qu'il a une expérience concrète des effets de ces choix (à l'oral, par exemple), qu'il peut adapter son discours à l'enseignant. Pour lui, la conscience variationniste se construit dans la transposition d'une expérience pratique intuitive à une expérience seconde, scolaire, et à l'écrit. Cette stratégie nous paraît exemplaire d'un art de faire avec le langage, particulièrement difficile à accompagner par l'enseignant le cas échéant.

Le plurilinguisme joue moins que le rapport aux normes discursives : l'insécurité en acte à l'oral

On pourrait s'attendre à ce que la langue soit thématisée au moins dans les entretiens des deux élèves nouvellement arrivés en France. Mais aucun d'eux n'évoque des questions de « langue ». Par contre, ils sont les seuls à signifier leur impuissance à pouvoir s'exprimer comme ils le souhaiteraient, et une honte sourde face à ce qu'ils estiment stigmatisé par les enseignants ou les élèves : ABD déplore son accent malgré ses efforts pour l'effacer, et KAR est furieux d'avoir appris à écrire en capitales et non en cursives. Pour eux, cela génère nombre de difficultés de compréhension, ainsi que des jugements péjoratifs. Mais leurs tactiques diffèrent : à l'oral, KAR suit tous les conseils de l'enseignant et s'implique (cf. annexe, trace 1), mais pour ce qui concerne l'écrit, il témoigne surtout de son impuissance : « KAR : vous voyez je sais je ne sais même pas écrire le XXX / (KAR montre ses lettres capitales sur la copie et a un geste d'impuissance) / je ne sais pas écrire correctement ». À l'inverse, ABD use de stratégies sophistiquées à l'écrit, qui sont valorisées par l'enseignant (aide, réécriture, transpositions de textes, brouillons...). Mais malgré toutes les stratégies qu'il déploie pour « imiter l'accent » à l'oral, une insécurité identitaire profonde en découle :

[538] ABD : et ici j'arrive bah pas j'suis pas accepté/et tous les jours c'est ça continue/ (...) quand je dis ça continue/dans la rue / t'es toujours regardé à travers/t'es pas/t'es pas né ici / t'as l'accent / tu viens du bled / t'es blizarre / t'es chichii / t'es cela / on te traite de ché pas /plein de choses / donc mais bon xx aller vers les xx/ (...)

[670] ABD : j'essaie d'imiter comment les autres parlent/// j'essaie d'écouter comment ils commencent les/les phrases comment ils dit /comment y/mais après j'ai/j'analyse aussi j'me dis on a pas la même voix donc ça peut pas être pareil/peut-être si je peux essayer de commencer comme ils/comme ils/comme ils disent mais la voix ne sera pas pareille parce qu'on n'a jamais/ (...) j'écoute et j'essaie de communiquer avec eux/comme ça//

ENQ : d'accord / et en communiquant t'essaies d'imiter dans la communication ?

ABD : souvent mais//pas tout le temps/parce que quand j'essaie d'imiter à chaque fois / ça me fait bizarre / genre je sens que non / ça me fait des frissons à chaque fois//

Pour ces deux élèves, encore bien davantage que pour les autres élèves de la classe, ce n'est pas la langue, mais les jugements portés sur ses usages qui sont la source de leur réflexion et parfois de leurs frustrations.

L'écrit et l'oral : des formats discursifs érigés en repères scolaires pour les élèves

Les élèves ne thématisent pas la « langue » pour parler des tâches scolaires, comme si l'homogénéité présumée du français rendait cette catégorisation peu opératoire à leurs yeux (et aux yeux de l'école, contrairement aux évocations des pratiques langagières non scolaires). Tout se passe comme si l'objet d'apprentissage était moins une langue qu'un discours, et les normes qu'ils lui supposent. Les normes sont au service des discours et ils le savent. Les plus aguerris en jouent, alors que d'autres peuvent les subir, pour un temps au moins.

Pour parler de leur texte écrit, les élèves ont généralement recours à de nombreux termes désignant les modalités discursives propres au texte argumentatif et à l'organisation des idées, à leur justification (« argumenter », « exemples », « illustrer », « la thèse » ...). Tous ont le souci d'organiser les idées selon un plan pré-établi (une idée et un exemple par paragraphe, comme ils l'ont appris) mais tous évoquent aussi longuement dans les entretiens des sportifs qui excellent dans leurs disciplines, qu'ils connaissent bien (tennis, football, boxe, aviron ... et jeux vidéo...), dont ils présentent dans leurs textes un aspect choisi pour sa force argumentative : « IDE : j'avais écrit Pelé l'*ancien joueur brésilien* // et là j'ai écrit Pelé le meilleur joueur de l'*histoire* // du football / comme ça ça / ça faisait plus euh important ».

Dans ces textes, les élèves ne se trompent pas de genre : ils ne racontent pas la vie de ces sportifs qu'ils connaissent bien, mais cherchent, au contraire, à les inclure au service de leur propre démarche argumentative :

LIL : (lit son premier brouillon, cf. annexe, trace 3) *deuxièmement moi j'estime que la boxe est un / est aussi un très bon moyen de de défense les personnes pratiquant ce sport prennent plus facilement confiance en / en eux / ce qui permet de moins redouter le monde extérieur // et du coup quand j'ai rectifié j'ai mis / (...) dans le deuxième brouillon j'ai mis / deuxièmement j'estime que ce sport est aussi un très bon moyen de défense / comme Mohamed Ali qui avait commencé la boxe pour se venger d'un enfant qui lui avait volé son vélo et xxx boxeurs prennent plus facilement confiance en eux ce qui permet de moins redouter le monde extérieur //*

Nous n'aurons pas la place ici de donner davantage d'exemples allant dans ce sens, mais les entretiens sont remarquablement congruents quant à l'importance accordée à la pratique de l'écrit pour s'essayer à la variation, et développer des compétences discursives qui leur sont tout aussi utiles à l'oral, et que pourtant ils n'ont pas conscience de mobiliser lors de leur exposé.

L'exposé oral est d'abord un moment où l'on prend le risque de se montrer comme élève aux camarades. Ce n'est pas perçu comme un exercice agréable : quatre d'entre eux disent préférer l'écrit à l'oral parce qu'ils peuvent avoir le temps de corriger, et qu'ils n'ont pas à faire face aux autres (LIL : « ben il y a des choses que j'aimerais modifier comme les euh bah / ah mais après c'est à l'oral donc on peut pas » ; MUR : « quand je suis au tableau et que tout le monde me regarde alors je me sens mal à l'aise »). En effet, l'analyse des transcriptions des exposés montrent que seul TEO joue sur la variation à l'oral. Son commentaire lors de l'entretien révèle qu'il avait fait le choix de ce « braconnage » face aux pairs, au moins intuitivement : TEO use face à ses pairs d'un langage marqué pas les « euh » et les hésitations, avec un lexique peu étendu, des phrases qui épousent le rythme de la conversation. Puis en réponse à l'enseignant il construit une réponse beaucoup plus sophistiquée sur le plan

syntaxique (cf. annexe, trace 2). L'écart n'est pas flagrant, mais cela sera repris et évalué par l'enseignant lors de l'exposé en novembre, qui en profite pour donner des conseils normatifs à tous :

ENS : je voudrais quand même faire une petite remarque sur / la prestation orale de TEO / euh vous remarquez comme plusieurs élèves précédemment une certaine facilité une certaine aisance à l'oral / euh ce qui est très positif hein / d'arriver devant la classe / sans qua\ sans quasiment regarder ses notes hein / arriver à présenter un petit exposé / mais tu tombes dans le piège de l'aisance et de la facilité TEO / c'est que / alors tu vois sur trois points je ne t'accorderai pas 3 sur 3 / même si pourtant ton ta prestation orale est vraiment de de très bonne qualité / parce que tu tombes dans le piège de l'aisance et étant tellement à l'aise tu / es un peu familier / je ne sais pas si tu t'en rends compte / bah voilà / ah ouais / tout ça / etc./ euh / c'est un apprentissage hein / à l'oral méfiez-vous de votre / tentation de vous exprimer comme vous vous exprimeriez entre copains / dans la cour etc. / donc faites attention quand vous aurez des oraux à présenter au fur et à mesure euh en 3^{ème} ou / l'année prochaine au lycée euh / restez / ayez bien en tête que vous êtes dans une situation de communication / en classe et non entre / camarade voilà //voilà / je ne voudrais pas que ce que je viens de dire / ternisse complètement ce que j'ai dit précédemment c'est vraiment un très très bon travail /

Nous considérons effectivement cet essai comme un braconnage (au sens de Certeau), car TEO s'en fera le reproche deux mois plus tard dans l'entretien, et rejoindra tous les élèves qui estiment que l'exposé oral n'est décidément pas le lieu du « brouillon » langagier ni des tâtonnements normatifs. Peut-être l'oral est-il finalement le plus insécurisant pour ces élèves du fait de la double énonciation (les pairs et l'interaction de connivence // la situation et l'interaction formelle). Comme on le verra plus bas, ils estiment ne pas avoir réellement travaillé pour le préparer.

L'oral comme lieu d'appropriation, mais dévalorisé par les élèves

Si les élèves ont très volontiers parlé de leurs rédactions, ils ont été très intrigués par les questions portant sur l'exposé oral. Six d'entre eux disent au premier abord qu'ils n'ont pas « travaillé » pour préparer leur exposé, alors que les procédures d'explicitation permettent, non seulement, de faire resurgir le souvenir des textes choisis et présentés plus d'un mois auparavant, mais d'identifier aussi un réel travail préparatoire, le plus souvent non conscientisé. Ils commencent par dire que ce n'était pas un « travail » parce qu'ils n'ont produit aucun écrit formel, réponses typiques pour une situation scolaire dont on connaît depuis longtemps l'effet d'amplification des inégalités d'apprentissage, comme Emmanuelle Guerin le rappelle encore très récemment :

L'oral n'est valorisé qu'en tant qu'il met en sons un travail préalable à l'écrit. Partant, on peut s'interroger sur la possibilité d'envisager l'oral comme un « levier d'égalité des chances » quand on sait le rôle distinctif d'une familiarité extrascolaire avec l'écrit (Lahire 1993 ; Bautier 2001). La maîtrise de l'écrit (standardisé) étant, en France, socialement valorisée ; les enfants évoluant dans un environnement favorisant le contact ordinaire avec des productions écrites auront naturellement plus de facilités à donner du sens à l'enseignement et donc moins de risque d'échouer dans les apprentissages. (Guérin, 2020 : 109)

Pourtant, l'exposé était l'aboutissement d'un travail préparatoire très structuré et accompagné par l'enseignant (cf. tableau 3). Seule ADA a pu retrouver dans son cahier des traces écrites du travail préparatoire à l'oral. On y voit à nouveau l'effort de structuration du discours grâce à l'usage de l'écrit :

1) *Le contexte (à quel moment du roman ?)*

Ce passage se situe à la fin de l'autobiographie, dans le chapitre cinq, page 167. C'est donc bien après la dxxxxtion qu'Hannah a fait en donnant ses vraies papiers aux Allemands aussi ceux de son fils Simon. Le narrateur découvre les victimes

2) *Lecture expressive*

3) *Compréhension/interprétation*

Le narrateur découvre au Mémorial qu'il y a un service de documentation sur les victimes du Nazisme. Il vas donc consulté les registres et il y voyait les informations de chaque personnes déportés. Comme le numéro, la destination, la date d'arrivée...

4) *Mes ressentis/mes émotions/mes impressions*

... En ayant passé une après-midi à feuilleter il a découvert le nom d'Hannah et Simon. Ils avaient été expédiés au camps d'Auswitz en Pologne et gazés au lendemain de leur arrivée.

4) *Mes ressentis/mes émotions/mes impressions*

J'ai ressentis une tristesse car je suis souvent intéressé par cette horrible époque. C'est vraiment horrible de faire souffrir et de tuer des humains innocent pour la gloire d'un homme, Hitler. Personnellement j'aurais surement pleuré si un des membres de ma famille aurait eu cet expérience.

ADA : brouillon préparatoire à l'exposé oral (extrait du cahier de ADA)

Tous les autres élèves ont d'abord dit qu'ils n'avaient pas travaillé pour préparer leur exposé, même si quatre d'entre eux se souvenaient encore précisément de l'extrait choisi et des raisons de leurs choix. Les transcriptions ont donc été utilisées pour les aider à se remémorer leurs gestes⁸. Les élèves ont en fait un souvenir lié à l'esthétique du texte choisi, au plaisir de lire et à l'émotion qu'il a suscitée, ce qui efface manifestement à leurs yeux l'importance de leur propre production orale.

Après l'évocation du texte choisi (qui toujours faisait référence à une émotion personnelle forte), ils ont peu à peu verbalisé qu'ils avaient développé des stratégies pour se préparer à l'oral, dont plusieurs se cumulent pour un même élève. Toutes visaient à rendre leur discours « acceptable » à la fois aux yeux des pairs et de l'enseignant (entraînement à la lecture à haute voix, discussion avec un parent ou un ami, écriture de mots-clefs sur des post-it, rêverie sur le texte...), ce qui leur paraissait beaucoup plus périlleux qu'à l'écrit. Ainsi, IDE et ABD ont fait deux présentations parce la première leur semblait brouillon. Comme on l'a vu plus haut, TEO est d'accord avec son enseignant pour dire qu'il est parfois « trop à l'aise à l'oral » parce qu'il utilise un langage adapté aux pairs plus qu'à l'enseignant.

Les deux élèves qui sont, de loin, les plus réflexifs dans les entretiens (TEO, LIL) évoquent à propos de l'oral une « logique » propre qui porte sur leurs choix discursifs pour réaliser leur exposé, une sorte de savoir-faire intériorisé des jeux de variation qu'ils ne savent ni nommer ni décrire, mais auquel ils font confiance pour tout à la fois prendre la parole face aux pairs et à l'enseignant, répondre aux consignes, et rendre compte du texte. La conscience de la variation est, pour eux, une sorte d'intuition, qui est beaucoup plus hésitante chez les élèves qui savent peu expliciter leurs pratiques de l'écrit :

LIL : du coup quand j'ai lu le passage c'était de la logique ce que je disais enfin c'était ma logique à moi du coup xxx j'ai expliqué ma logique par rapport aux attaches /

⁸ Les transcriptions écrites ont été utilisées pendant l'entretien comme déclencheurs, ce qui a permis d'éviter d'amplifier l'effet d'étrangeté que les élèves ont ressenti en découvrant des traces de leurs paroles.

ENQ : mais comment t'as t'as t'as eu euh cette logique elle t'est pas venue tout d'un coup au moment de l'exposé oral ?

LIL : non non quand je le lisais je / je savais que / quand je le / quand j'ai lu le passage / ben je comprenais déjà / enfin j'ai pas compris directement au tableau / enfin je veux dire j'avais compris déjà euh en le lisant je savais ce que j'allais dire /

Si l'écrit est le lieu des stratégies, l'oral apparaît comme celui des premières tactiques discursives, intériorisées, non conscientisées. Paradoxalement, ils semblent savoir bien mieux tirer parti de l'écrit, pour la connivence que cette tâche induit avec l'enseignant, et qui demeure finalement dans la sphère de l'intimité didactique. L'oral semble être pour la plupart de ces élèves une sorte de non-lieu du processus d'appropriation, insécurisant parce qu'à l'oral on fait d'abord face aux pairs. Mais ces gestes s'apparentent aux démarches réflexives évoquées de façon conscientisée à propos de l'écrit.

Apprendre à apprendre avec le langage : une métacognition outillée pour les textes écrits mais dévalorisée pour les textes oraux.

Seuls LIL et TEO savent expliciter de façon distanciée leur démarche d'écriture en comparant leurs différents textes (voir en annexe : traces 3 et 4). TEO dit ici comment et à quelles fins il change une forme sur son brouillon :

TEO : C'est ça parce que je relisais pour voir déjà si j'ai mis assez de connecteurs logiques / (...) Euh / des moments j'ai barré / parce que je me disais que ça ne servait à rien de mettre ça ou euh / ou même là j'entourais

ENQ : Mmm

TEO : Pour me dire pour bien me repérer etc. / euh / après je crois que j'avais eu en / d'autres feuilles mais c'est vraiment / brouillon vraiment ça ne ressemblait plus à rien / et du coup j'ai ré même ici j'ai réécrit avant j'avais un brouillon qui était beaucoup plus sale et j'ai déjà réécrit un peu pour faire des meilleures euh / des meilleures lignes

À propos de l'écrit, beaucoup évoquent du temps long, une écriture numérique, des discussions... et au détour de la conversation, des recherches personnelles sur internet, comme s'il n'était pas acceptable de ne pas avoir toutes les idées par soi-même. Pourtant, même si elle ne sait pas expliquer en quoi, LIL montre ici qu'elle fait des va-et-vient entre l'écriture et la recherche d'information, et que son texte en bénéficie. LIL est habituellement très proluxe dans l'entretien, mais dans cet extrait, on comprend combien elle hésite à faire part de ses recherches, comme si cela ne faisait pas vraiment partie du processus d'écriture :

ENQ : donc qu'est-ce que tu as rajouté qu'est-ce que tu as changé là ?

LIL : ben j'ai rajouté l'exemple de Mohamed Ali

ENQ : mmm / et tu le connaissais euh Mohamed Ali / comment t'as trouvé cet exemple

LIL : euh je suis partie regarder sur Internet

ENQ : d'accord / donc entre ça et ça / tu as fait des recherches sur Internet ?

LIL : mmm

ENQ : entre le premier brouillon et le second brouillon ?

LIL : oui

ENQ : ouais alors qu'est-ce que t'as été chercher sur internet ?

LIL : ben je suis partie regarder un peu la vie de Mohamed Ali

ENQ : mais comment tu le connaissais ?

LIL : et ben tout je sais que c'est un grand box un grand boxeur

ENQ : d'accord tu connaissais son nom ?

LIL : oui

Ce travail-ci aura finalement duré plusieurs jours, tant pour la lecture que pour l'écriture (cf. tableau 2 et trace 3 en annexe). Plusieurs ont des méthodes très élaborées pour gérer à la fois l'ensemble des informations glanées sur le net et leur propre production. Au fil des échanges, chercheure et élève découvrent pas à pas, ensemble, que cet exercice d'écriture recouvre en fait mille et un gestes qui ne relèvent pas de la graphie, et que l'exercice oral mobilise en fait de nombreux savoirs langagiers qui leur paraissaient épars, non convoqués, dispersés, sans grande valeur. La valorisation de leur oral passera par la découverte des transcriptions faites : tous les élèves de la classe demanderont à garder une copie de la transcription de leur oral comme si, alors, l'oral devenait plus légitime... Même si l'oral et l'écrit apparaissent de prime abord comme assez stéréotypés dans les discours des élèves, les explicitations montrent que des pratiques d'appropriation sont à l'œuvre, et qu'elles concernent la langue mais surtout les discours, et les normes sociales qui les organisent. Ces « arts de faire » langagiers, pourtant, ne sont pas enseignés en tant que tels bien au contraire : l'enseignant instaure les frontières que les élèves choisissent de mobiliser, ou de traverser selon les cas.

Conclusion : une conscience variationniste qui se construit dans les pratiques

Les élèves entendus sont scolarisés dans un collège ordinaire en éducation prioritaire, dans un quartier très défavorisé de Rouen. Ils sont plurilingues pour la plupart, conformément au profil langagier des classes en REP+ aujourd'hui en France. Nous avons cherché à comprendre sur quels repères socio-langagiers ils s'appuient pour réaliser un texte argumentatif et un exposé oral en classe de français.

En nous appuyant sur une démarche sociodidactique dans les entretiens (regards croisés sur la biographie langagière et les procédures de réalisation des tâches scolaires), nous avons montré que les élèves s'appuient sur des ressources sociolangagières plurielles, et sur un jeu de normes plus ou moins intériorisé, conscientisé. Si, pour ce faire, aucune autre langue que le français n'est mentionnée (même pour ceux arrivés récemment en France), ils ont pourtant incorporé une représentation diglossique des liens entre langue de l'école et langues familiales, et ont développé une grande sensibilité à la variation langagière. Ils la transposent intuitivement à leurs pratiques scolaires.

Lorsqu'il existe un conflit de loyauté entre langues familiales et langue scolaire, la posture réflexive des élèves apparaît comme plus fragile. Les pratiques translingues *entre pairs* peuvent être utilisées comme des ressources pour gérer l'insécurité linguistique. *Dans la classe*, les bricolages se font dans le cadre d'une norme scolaire intériorisée, qui survalorise l'écrit au détriment de l'oral, l'écrit leur semblant plus à même de soutenir leurs apprentissages du fait d'une connivence avec l'enseignant plus facile à assumer qu'à l'oral. Paradoxalement, ils semblent savoir bien mieux tirer parti de l'écrit, pour la connivence que cette tâche induit avec l'enseignant, et qui demeure finalement dans la sphère de l'intimité didactique.

Or les liens qu'ils font entre ces normes sont invisibilisés dans les usages proprement didactiques du français, ce qui nous a amenée à nous appuyer sur les travaux de Michel de Certeau pour les qualifier de bricolages, voire de braconnages langagiers au service de l'appropriation. Les neuf élèves écoutés ici s'approprient la norme scolaire plutôt qu'ils ne la

subissent, y compris ceux arrivés récemment en France⁹. Ils expérimentent la variation langagière, et témoignent d'un rapport second au langage, en construction, qu'ils n'associent pourtant pas explicitement aux apprentissages. Tout se passe comme si, pour eux, la pratique était au cœur du processus de distanciation – et d'appropriation –, bien plus que l'ostentation de savoirs scolaires et disciplinaires :

Du point de vue des élèves (...), il y a d'une part ce qui relève de la réalité des pratiques, leur diversité, leur dynamisme, autrement dit leur variation et ce qui est légitime, important, ce qui appartient aux « programmes ». (Guerin 2020 : 117)

Mais l'appropriation se nourrit des repères linguistiques que l'enseignant met à leur disposition, et qu'il étaye constamment ; elle semble donc se jouer dans l'écart que les élèves perçoivent (et co-construisent ?) entre langues et discours, entre pratiques scolaires et familiales. Et c'est dans la gestion de cet écart que des « arts de faire » peuvent se déployer. Ces activités socio-langagières, pour partie ignorées (Penloup, 2007), apparaissent comme des ressources que les élèves ne considèrent pas toujours comme légitimes ou reconnues dans la culture scolaire.

Il n'est bien sûr pas possible de qualifier ces initiatives indépendamment des élèves, qui seront finalement les seuls à pouvoir les interpréter au terme de leur parcours scolaire. Entre résistance et passivité, ils s'appuient sur une conscience langagière variationniste que l'on peine à identifier dans le flux des interactions didactiques en tant que ressorts de l'appropriation, mais que le regard sociolinguistique peut contribuer à décrire, au bénéfice de la didactique. Dans la diversité des lieux qui actualisent leurs discours, les stratégies pour réussir sont des processus d'accommodation aux normes scolaires perçues, les pratiques littéraciées sont tout particulièrement investies à cet effet par ces élèves.

Bibliographie

- AKINCI Mehmet-Ali, DE RUITER Jan-Jaap, 2005, « Enquête sur les pratiques langagières des élèves des écoles élémentaires de Lyon et de son agglomération », dans Cécile Van den Avenne (éd.), *Mobilités et contacts de langues*, L'Harmattan, Paris, p. 259-275.
- BAUTIER Élisabeth, GOIGOUX Roland, 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- BAUTIER Élisabeth, RAYOU Patrick, 2009, *Les inégalités d'apprentissage : Programmes, pratiques et malentendus scolaires*, PUF, Paris.
- BIGOT Violaine, MAILLARD Nadja, 2014, « “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*, n° 50, p. 81-104.
- BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick, 2011, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, AUF, Paris,
- BOUTET Josiane, 2002, « Pratiques langagières ; Formation langagière », dans Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau (dirs.), *Dictionnaire d'Analyse du Discours*, Seuil, Paris.
- CERTEAU Michel de, 1990 [1980], *L'invention du quotidien*, Folio, Paris.

⁹ Mais l'on peut penser que ce n'est pas toujours le cas parmi les douze élèves qui, dans cette classe, n'ont pas souhaité s'entretenir avec la chercheuse.

- CHAMPAGNE Martine & COULANGE Lalina, 2019, « Pratiques langagières et difficulté scolaire : des questions didactiques ou pédagogiques ? », *Éducation & Formation*, n° e-312, p.65-80, <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=32&page=3>
- CORTIER Claude, PUREN Laurent, 2008, « Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile », *Repères*, n° 38, p.63-80.
- CRINON Jacques, MARIN Brigitte, 2014, « Point de vue et activité des élèves en production écrite », dans Bertrand Daunay *et al.*, *Didactique du français : du côté des élèves*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, p. 35-49.
- DELAMOTTE-LEGRAND Régine, PENLOUP Marie-claude, 2000, « Le passage à l'écriture », dans Régine Delamotte-Légrand, Fabienne Gippet, Anne Jorro, Marie-Claude Penloup (éds), *Passages à l'écriture : Un défi pour les apprenants et les formateurs*. PUF, Paris, p. 13-52.
- DEPP, 2018, *L'éducation prioritaire, état des lieux*. Note d'information n° 18.2, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Ministère de l'Éducation Nationale.
- FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.
- GARCIA-DEBANC Claudine, BEUCHER-MARSAL Claude, 2014, « Le point de vue des élèves sur une séquence d'accompagnement de l'écriture », dans Bertrand Daunay *et al.*, *Didactique du français : du côté des élèves*, De Boeck Supérieur, Bruxelles, p. 69-85.
- GOUAÏCH Karima, 2018, *Les pratiques langagières d'élèves allophones nés en France ; Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation*. Thèse de doctorat (dir. F. Chnane-Davin), Université d'Aix-Marseille.
- GUÉRIN Emmanuelle, 2020, « Du « petit » oral de la maison au « grand » oral de l'école... », *Le français aujourd'hui*, n°208, p.107-121.
- GUÉRIN Jérôme, MÉARD Jacques, 2014, « Conduite de l'entretien auprès des jeunes scolaires : le cas de l'autoconfrontation dans une approche « orientée – activité » », *Revue canadienne de l'éducation*, n° 37/1, p. 120-139.
- JAUBERT Martine, REBIÈRE Martine, 2011, « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? », *Pratiques*, n° 149-150, p. 112-128.
- HÉLOT Christine, 2007, *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, L'Harmattan, Paris.
- LAHIRE Bernard, 1993, *Culture écrite et inégalités scolaires*, L'Harmattan, Paris.
- LEVI-STRAUSS Claude, 1962, *La pensée sauvage*, Plon, Paris.
- MIGUEL ADDISU, Véronique, 2020, « Le *translanguaging*, un levier pour l'inclusion : propositions pour une didactique inclusive du français », dans C. Mendonça Dias, B. Azaoui, F. Chnane-Davin (dir.), *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*, Limoges, Lambert-Lucas, p.155-170.
- MIGUEL ADDISU Véronique, 2016, « Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves "allophones" devenus "ordinaires" », *Repères*, n° 53, p. 79-96.
- MIGUEL ADDISU Véronique, MAIRE-SANDOZ Marie-Odile, 2015, « Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique », *Repères*, n° 52, p. 59-76.
- MEUNIER Déborah, 2019, « Penser les modalités d'une appropriation plurielle des langues et des expériences de mobilités : représentations de l'altérité, réflexivité et dispositifs didactiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°16, p. 1-10.
- NONNON Élisabeth, 2011, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, n° 149-150, p. 184-206.
- PENLOUP Marie-claude (dir.), 2007, *Les connaissances ignorées : Approche pluridisciplinaire de ce que savent les élèves*, INRP, Paris.

- SCHÜTZ Alfred, 1987, *Le chercheur et le quotidien : phénoménologie des sciences sociales*, Klincksieck, Paris.
- THEUREAU Jacques, 2010, « Les entretiens d'auto-confrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action" », *Revue d'anthropologie des connaissances*, n° 4/2, p.287-322.
- VERMERSCH Pierre, 1994, *L'entretien d'explicitation*, ESF Editeur, Paris.
- VERMERSCH Pierre, 1998, « Objectivité et subjectivité », *Expliciter – Journal du Groupe de Recherche sur l'Explicitation*, n° 24. p.1-4.

Annexes

Traces 1 : transcription de l'exposé oral de KAR

KAR : (lit p. 69) *soudain mon estomac s'est retourné / j'ai pris déjà XXX / et sans prendre le temps de réfléchir / je l'ai frappé violement sur les / au visage / il a eu un moment / de stupeur / j'ai juste eu le temps / de XXX qui reflétait dans ses yeux / écarquillés / avant qu'il ne se gi / ne se jette sur moi pour me bourrer de coups // nous avons roulé sur la table / je n'étais plus moi-même / pour la première fois / j'ai / éprouvé aucune crainte // je n'avais / je n'avais pas eu peur que son poing vienne / se loger dans mon / dans le creux de mon / se / se // ma nausée avait disparu / je l'ai attrapé par les cheveux pour lui cogner la tête sur / contre euh / je l'ai // ma nausée avait disparu / je l'ai attrapé par les cheveux pour lui cogner la tête contre le sol // j'ai enfoncé mes d mes doigts dans ses yeux / j'ai craché dans sa bouche / je n'avais / je n'étais plus au collège / j'ai lutté comme / j'avais l'habitude de le faire / XXX / avec le même excitant*

Professeur : la même excitation

KAR : *la même excitation // mais contrairement à mon frère / mon adversaire n'allait pas /prendre l'avantage //// je savais que / j'allais le tuer / j'allais vraiment faire disparaître son visage / dans le sol //*

Professeur : d'accord / [039'03 à 0'39'15] /

KAR : *le contexte / à quel moment du roman cela arrive / euh cela arrive / dans une projection vidéo / avec euh qui s'est battu / se moquait d'une femme qui était dans la vidéo /// j'ai ressenti des émotions / je ressens de la force / quand je lis ce passage du roman / car il ne s'est pas laissé faire / ça prouve que même si on est faible / physiquement on peut se défendre / à mon avis sur ce passage / pourquoi est-ce qu'il m'a marqué // à mon avis ce passage est très important car / XXX il y aura toujours des gens / qui font du causer du tort ils vont même cru que XXX /*

Professeur : juste euh / tu peux répéter la la toute fin /

KAR : ils ont fini par croire qu'il tapait à deux

Professeur : que tu as perdu /

KAR : que tu as peur de eux /

Professeur : ah que tu as peur d'eux / d'accord / c'est pour ça que tu as choisi ce passage euh comme tu l'as expliqué en rapport avec euh l'idée de de lutter / de toujours avoir la force de lutter/

KAR : oui /

Professeur : euh peut-être simplement est-ce que tu peux compléter ce que tu as compris euh / du passage parce ce que c'est ce qu'il manquait dans ta présentation / tout le reste euh franchement

KAR *c'est bien tu as tu as fait beaucoup d'effort sur tous les autres points mais / juste pour qu'on soit sûrs que tu as bien compris euh / que se passe t (il ici dans le passage que tu as choisi / entre les deux garçons //*

KAR : j'ai pas écrit

Professeur : tu tu n'as pas besoin de regarder ton cahier hein / qu'est-ce qui se passe entre les deux garçons /

KAR : euh c'est / il y a un garçon qui se moquait d'une XXX / d'une XXX et / il se moquait d'une femme / qui était dans la vidéo / et / le garçon le narrateur il essaye de défendre la femme /

Professeur : et que se passe t'il après /

KAR : ils se sont battus et ils //

Professeur : qu'est-ce que tu peux dire de ce / de ce combat / de cet affrontement entre les deux garçons / euh peut-être en en reprenant la page 69 / regarde page 69 // peut-être que tu peux attirer notre attention / sur des mots des expressions euh / qui peuvent peut-être nous montrer la violence du combat / [0'41'59 à 0'42'09] /

KAR : euh il est

Professeur : c'est pas une petite bagarre euh / de collégien hein / on a deux adolescents de 15 ans / en train en train de s'affronter vraiment euh / violemment est-ce que tu peux me donner les exemples KAR pour montrer que tu as compris que cette scène-là c'est une scène vraiment violente /

KAR : j'ai dû le frapper sur le visage violemment

Professeur : d'accord / on a l'adverbe / violemment très bien // d'autres preuves //

KAR : et violent // [chuchotements 0'42'35 à 0'43'06] /

Professeur : peut-être / je vais t'aider KAR / à la à la toute fin page 70 / toute fin de ton passage / pour montrer à quel point ce / ce combat cette bagarre / est violente qui euh normalement tu as remarqué un mot qui est / particulièrement fort /

KAR : euh il a il a mis ses deux doigts dans ses yeux

Professeur : oui

KAR : et il a craché dans sa bouche

Professeur : oui / ah deux gestes qui sont euh / d'une violence euh en effet assez extrême / et regarde comment se termine ton passage // elle est montée cette bagarre elle est montée à un point euh tellement fort /

KAR : euh qu'il a qu'il a dit qu'il allait le tuer

Professeur : oui il a l'impression qu'il va le tuer hein / là on / on est vraiment dans dans / dans quelque chose qui a pris une importance euh considérable / un combat un affrontement qui a pris une importance considérable / euh / vraiment bravo pour ta présentation KAR et tu vois même sans avoir sous les yeux certains éléments tu as réussi à XXX [bruits] XXX / et XXX sur la lecture euh KAR il a des difficultés pour lire / sauf que il a trouvé une astuce c'est qu'il prend son temps / et je trouve KAR que c'est vraiment une très très bonne idée pour progresser en lecture / dans des phrases qui sont longues et difficiles / prends ton temps / tu t'appuies sur les virgules sur la ponctuation / et c'est vraiment euh une très bonne idée pour progresser en lecture / c'est bien / vous pouvez ranger vos affaires et on poursuit euh on poursuit demain /

Traces 2 : extraits de l'exposé de TEO

[22'20] TEO : ben euh mon passage il se situe euh à la toute fin du livre donc dans l'épilogue / et euh c'est euh quelques temps après que / que le narrateur il ait raconté le / qu'il sait le secret euh de son père /et euh / du coup bah là à ce moment-là bah Maxime et Tanja ben ils sont vieux / très vieux / et euh / bon ben voilà / euh // XXX dans le carré vert / (TEO lit l'extrait) *j'ai repensé au dernier geste de mon père / prenant sa femme par la taille il l'avait aidé à se lever pour la conduire tout doucement vers le balcon du salon grand ultime plongeon / qu'avait-il murmuré à son oreille avant de l'enlacer et de basculer vers elle ? // donc euh / bah pour moi je comprends ce passage comme / une décision qui a été réfléchie je ne dirais pas par les deux mais surtout par*

Maxime parce que je dirais que / Tanja était malade donc euh / je ne sais pas si elle a encore toute sa tête / et euh / et euh je dirais que / que de la façon dont ils l'ont fait bah ça fait un rappel avec le sport de Tanja / mais en même temps euh / de la même façon dont ils l'ont fait ben ça prouve qu'il y avait quand même une relation entre eux / euh qu'ils avaient un amour je dirais sincère tout ça mais euh / j'ai l'impression que Maxime / euh il l'a surtout fait pour euh / pour rejoindre Hannah et Simon / euh et / comme je disais avec l'amour qu'ils avaient quand même entre eux ben du coup il a quand même pris Tanja avec lui / mais euh aussi de la façon dont ils l'ont fait c'est euh dans le texte il dit euh il l'a enlacé / donc bah ça prouve aussi qu'il l'aimait tout ça il aurait pu juste la prendre ou même la laisser et euh / du coup ben mes ressentis c'est juste que // que ouais ben / il y a un peu d'amour mais en même temps il y a une deuxième pensée une arrière-pensée de Maxime et euh ben voilà ///

Professeur : vous êtes nombreux à / à entremêler vos impressions / et votre avis sur ce passage pourquoi vous l'avez choisi et finalement on se rend bien compte on l'a dit hier on se rend bien compte que c'est très lié / euh / que généralement c'est justement parce que vous avez ressenti des émotions euh à la lecture que vous avez voulu retenir ce passage / euh as-tu terminé / j'ai eu l'impression que c'était fini mais si tu veux compléter tu peux /

TEO : euh non là aussi j'ai pas j'ai choisi ce passage parce que c'est / pour moi le passage c'est c'est un passage court mais pour moi qui est chargé plus d'émotion / et aussi un peu d'intrigue avec la dernière phrase qui se termine par une question /

Traces 3 : extraits des écrits de LIL (trois versions)

Convention :

- *En italique* (notes du professeur)
- **En gras** (corrections de l'élève)
- Souligné (par l'élève)

LIL : brouillon 1 (extrait)

Prgh 2 : Prgh 3 : Concls°	Premièrement la boxe est un moyen de se défouler, toute en étant dans un sport. Les règles* de se sport permettent d'affronter des adversaire du même gabarit afin que le combat soit équitable.
+ de détails Connecteur logique :	Deuxièmement j'estime que la boxe est aussi un très bon moyen de défense. Les personnes pratiquant se sport, prennent plus facilement confiance en sois*. Ceux qui permet de moins redouter le monde extérieur.

LIL : brouillon 2 (extrait)

<i>TB</i>	<p>Premièrement, la boxe est un moyen de se défouler. Les personnes en manque de patience et de problèmes d'impulsivité. La boxe est un bon moyen d'évacuer et de se sentir libéré après une bonne séance. Les règles de la boxe sont très équitables comme le fait d'affronter des adversaires du même poids que sois.</p> <p>Ce sport permet de se défouler tout en respectant des règles.</p> <p>Deuxièmement, j'estime que se (ce) sport est aussi un très bon moyen de défense. Comme Mohamed Ali qui avait commencé# la boxe pour se venger d'un enfant qui lui avait volé# son vélo. Les boxeurs, boxeuses prennent plus facilement confiance en eux, ceu# qui permet de moins redouter le monde extérieur.</p>
-----------	---

LIL : copie définitive corrigée (extrait)

<p><i>Attention phrase incomplète</i></p> <p><i>TB</i></p> <p><i>Ex. → TB</i></p>	<p>Premièrement, la boxe est un moyen de se défouler pour des personnes en manque de patience et avec des problèmes d'impulsivité. La boxe est un bon moyen d'évacuer et de se sentir libéré après une bonne séance. Ce sport permet de décompresser tout en respectant des règles qui sont très équitables, comme le fait d'affronter des adversaires du même poids que soi.</p> <p>Deuxièmement, j'estime que ce sport est aussi un bon outil pour se défendre. Comme Mohamed-Ali qui avait commencé la boxe pour se venger d'un enfant qui lui avait volé son vélo. Les boxeurs et boxeuses prennent plus facilement confiance en eux. Ce qui permet de moins redouter le monde extérieur.</p>
---	---

Trace 4 : extraits des écrits de TEO (deux versions)*TEO brouillon 2 (extrait)*

<p>②</p> <p>③</p>	<p>J'entends souvent dire que le tennis est un sport élitiste.</p> <p>Enfin, j'aimerais démontrer que ce sport n'est pas si élitiste que certaines personnes peuvent le penser.</p> <p>Je suis persuadé que ce sport est accessible à tous. En effet le prix des licences dépendant des clubs et du nombre d'heures de cours par semaine ainsi que certains services (tels que l'accès illimités aux terrains de tennis). Finalement cela ne revient pas forcément si cher.</p>
-------------------	--

TEO : copie définitive corrigée (extrait)

<p><i>TB</i></p> <p><i>Ex. pour appuyer ton arg^{mt}</i></p>	<p>Enfin j'aimerais démontrer que ce sport n'est pas élitiste comme certaines personnes peuvent le croire. Je suis persuadé que ce sport est accessible à tous. En effet, le prix des licences dépendent des clubs et du nombre d'heures de cours dans la semaine ainsi que certains services (tels que l'accès illimité aux terrains de tennis). Finalement cela ne revient pas forcément si cher.</p>
--	---

GLOTTOPOL

Revue de sociolinguistique en ligne

Comité de rédaction : Michaël Abecassis (University of Oxford), Salih Akin (Université de Rouen Normandie), Sophie Babault (Université de Lille), Aude Bretegnier (Université du Mans), Claude Caitucoli, Véronique Castellotti (Université de Tours), Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen Normandie), Alexandre Duchêne (Université de Fribourg), Valentin Feussi (Université d'Angers), Robert Fournier (Carleton University, Ottawa), Stéphanie Galligani (Université Grenoble Alpes), Médéric Gasquet-Cyrus (Université Aix-Marseille), Emmanuelle Huver (Université de Tours), Normand Labrie (Université de Toronto), Foued Laroussi (Université de Rouen Normandie), Benoit Leblanc (Université du Québec à Trois-Rivières), Mylène Lebon-Eyquem (Université de la Réunion), Fabienne Leconte (Université de Rouen Normandie), Gudrun Ledegen (Université de Rennes), Danièle Moore (Simon Fraser University, Vancouver), Clara Mortamet (Université Jean Monnet, Saint Etienne), Alioune Ndao (Université Cheik Anta Diop, Dakar), Isabelle Pierozak (Université de Tours), Cécile Van den Avenne (Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3).

Rédactrice en chef : Clara Mortamet.

Directrice de publication : Fabienne Leconte.

Comité scientifique : Michelle Auzanneau (Université de Paris), Margaret Bento (Université de Paris), Jacqueline Billiez (Université de Grenoble Alpes), Philippe Blanchet (Université de Rennes), Jean-Michel Eloy (Université d'Amiens), Françoise Gadet (Université Paris Nanterre), Monica Heller (Université de Moncton), Caroline Juillard (Université de Paris), Jean-Marie Klinkenberg (Université de Liège), Marinette Matthey (Université Grenoble Alpes), Marie-Louise Moreau (Université de Mons-Hainaut), Robert Nicolai (Université Côte d'Azur), Didier de Robillard (Université de Tours), Valérie Spaëth (Université Sorbonne nouvelle), Claude Truchot (Université de Strasbourg), Daniel Véronique (Université Aix-Marseille).

Comité de lecture pour ce numéro :

Nathalie Auger, Michèle Auzanneau, Margaret Bento, Stéphane Bonnery, Josiane Boutet, Lucile Cadet, Danièle Cogis, Claudine Garcia-Deban, Marc Debono Régine Delamotte, Jean-François De Pietro, Marie-Laure Elalouf, Valentin Feussi, Laurent Gajo, Emmanuelle Huver, Christian Lagarde, Mylène Lebon-Eyquem, Fabienne Leconte, Gudrun Ledegen, Nadia Maillard, Maira Mamede, Bruno Maurer, Clara Mortamet, Fanny Rink, Valerie Spaëth, Marielle Rispail, Françoise Ropé, Eguzki Urteaga, Cécile Van den Avenne, Daniel Véronique

<http://glottopol.univ-rouen.fr>

ISSN : 1769-7425