



HAL
open science

Co-écriture et socialisation langagière des élèves moins experts en français. L'ex-pair-tise du locuteur natif sollicitée

Violaine Bigot

► To cite this version:

Violaine Bigot. Co-écriture et socialisation langagière des élèves moins experts en français. L'ex-pair-tise du locuteur natif sollicitée. Hugon, Marie-Anne et Le Cunff, Catherine. Interactions dans le groupe et apprentissages, Presses universitaires de Paris Ouest, 2011, 978-2-84016-085-4. hal-01321450

HAL Id: hal-01321450

<https://hal.science/hal-01321450>

Submitted on 25 May 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Chapitre 6

Co-écriture et socialisation langagière des élèves moins experts en français. L'ex-pair-tise du locuteur natif sollicitée.**Violaine BIGOT**¹

1. Contexte de la recherche :

1.1. Questions de départ et terrain.

Pendant longtemps, les élèves non-francophones qui arrivaient en France² étaient accueillis dans des classes où des enseignants spécialisés leur donnaient une formation (notamment langagière) accélérée qui devait leur permettre ensuite une meilleure intégration dans le système éducatif français. Depuis quelques années, ces élèves sont majoritairement scolarisés dans des classes « ordinaires » d'élèves francophones de leur âge³. Les ENAs bénéficient quelques heures par semaine, du soutien d'un enseignant spécialisé dans l'enseignement du français langue seconde⁴. Ils passent donc la plupart du temps avec leurs camarades francophones et participent à des leçons de mathématiques, de sciences, de musique etc. en français. L'apprentissage du français n'est plus vu comme un pré-requis pour permettre à l'élève de devenir un membre à part entière de la communauté scolaire. Au contraire, c'est la socialisation scolaire de l'élève qui est considérée comme nécessaire au développement d'une compétence langagière en français et à la construction des apprentissages scolaires.

Constatant le petit nombre d'études consacrées à ce mode de socialisation langagière en L2⁵, j'ai entrepris en 2005 une enquête de terrain qui m'a conduit à pratiquer des observations et des enregistrements dans diverses classes « ordinaires » d'écoles primaires et de collège où étaient intégrés des ENAs. La question de départ de cette recherche était de comprendre

¹ violaine.bigot@univ-angers.fr , Laboratoire PPI (UPRES EA 2646) et DILTEC (EA 2288) .

² Pour désigner les Elèves Nouvellement Arrivés peu ou pas socialisés en français antérieurement, nous utiliserons le sigle "ENA".

³ Pour une histoire la création des CLIN et classes d'accueil et de leur évolution voir Miras 2002.

⁴ La chasse ouverte récemment dans l'éducation nationale pour faire disparaître les postes d'enseignants qui ne sont pas « devant une classe » met en péril les dispositifs d'accompagnement de ces élèves.

⁵ On trouve quelques études s'appuyant sur l'observation et l'analyse d'enregistrements effectués dans des classes d'initiation ou d'accueil en France (VASSEUR 2003, RIVIERE 2005), en Suisse (MONDADA GAJO 2000), aux Etats-Unis (GARCIA SANCHEZ 2006). Les études s'intéressant aux situations scolaires où les ENAs sont directement intégrés dans des classes « ordinaires » sont plus rares. On peut citer cependant l'étude de NUSSBAUM ET UNAMUNO 2006 qui s'intéresse à la socialisation langagière d'élèves arrivés récemment dans le système éducatif plurilingue de la Catalogne.

comment des élèves qui ont une compétence langagière très limitée en français participent aux activités du groupe-classe, deviennent membres de ce groupe, et, ce faisant, rencontrent, saisissent, créent des occasions d'entrer en interaction avec les locuteurs natifs et éventuellement de développer leur compétence langagière en français.

1.2 Etudier la socialisation langagière en L2 : cadrage théorique

Le concept de « socialisation langagière » que nous préférons à celui plus étroit d'appropriation langagière s'appuie sur trois postulats : l'impossibilité d'isoler les processus cognitifs des activités dans lesquelles/pour l'accomplissement desquelles ils sont mis en œuvre, le caractère fondamentalement social (et donc interactionnel) de ces activités, l'interdépendance entre les différentes compétences que développe un individu.

Le développement de la compétence langagière des ENAs que nous avons suivis est abordé dans une perspective interactionniste de l'appropriation langagière. Nous suivons Arditty, lorsqu'il écrit qu'il serait faux de croire que cette approche interactionniste se caractérise simplement par une primauté accordée à l'input (l'exposition d'un locuteur peu expert à la langue dite cible) ou même au travail collaboratif que les participants à l'interaction peuvent produire, pour que cet input permette à un locuteur moins expert d'intégrer de nouvelles formes, de nouvelles structures à son système linguistique en formation. La spécificité des approches interactionnistes de l'acquisition langagière tient plutôt « à la primauté qu'elles donnent à la créativité dans l'utilisation de moyens divers en situation par rapport à l'existence d'un système immanent. Cela revient pour nombre d'entre elles à rejeter, sinon la dichotomie cartésienne entre une « pensée sans corps » et « un corps sans pensée » (Il'enko cité par Wertsch 1985 : 201), du moins la pseudo-évidence de l'indépendance totale de la pensée individuelle, dissociée de l'action et des conditions socio-historiques dans lesquelles elle naît. » (ARDITTY 2004, p. 181) L'étude du développement de la compétence langagière d'un sujet passe obligatoirement par l'étude des interactions sociales dans lesquelles cette compétence est mise en œuvre et éventuellement développée. Ceci suppose la reconnaissance du caractère situé de tout processus cognitif dont Pekarek rappelle ainsi les fondements : « la cognition ne peut (...) pas être extraite des situations et activités concrètes, ni analysée comme universellement disponible indépendamment de ces situations et activités. » (PEKAREK 2006, p. 10).

A propos de ces « situations et activités concrètes », il convient de rappeler qu'elles sont fondamentalement ancrées socialement. C'est d'abord dans l'interaction sociale que se

développent les processus cognitifs. Contre Piaget, Wallon⁶ rappelle dès 1938 que l'enfant, dont la survie est, dans les débuts de la vie, complètement dépendante de son entourage, est d'abord un être social. Il rejette donc l'idée d'une période égoцентриque initiale que le développement de l'enfant permettrait de dépasser. Selon Wallon, ce qui est nécessaire à l'enfant « ce n'est pas un progrès, c'est un retrait de sociabilité » (Wallon cité par BAUTIER ET ROCHEX, P. 24). Ce « retrait de sociabilité » peut aussi être considéré comme une étape ultérieure de l'appropriation d'une deuxième langue. En effet, ce qui est en jeu, c'est bien une relative prise d'autonomie par rapport aux interlocuteurs experts qui fournissent, dans les premières interactions en langue cible, l'essentiel du matériau linguistique sur lequel s'appuie la co-construction du sens.

Les processus cognitifs qui sous-tendent l'appropriation langagière sont donc ancrés dans des situations et activités fondamentalement interactionnelles. Par ailleurs, même lorsque « l'activité concrète » en cours semble éminemment, voire exclusivement, langagière (une conversation téléphonique, une interaction verbale dans un cours de langue) elle n'en est pas moins une activité « sociale » et mobilise donc de nombreuses autres compétences dont on doit admettre qu'elles sont difficilement isolables de la compétence langagière. Le constat de « la nature non-autonome (et non autonomisable) de toute compétence » (PEKAREK 2006, p. 10) fait écho à ce que Wallon écrivait, en 1938, à propos du « projet » de la psychologie : « L'homme que doit étudier la psychologie, c'est l'homme concret, non l'entité formelle que trop souvent encore elle débite en facultés ou en activités sans objet défini » (Wallon cité par BAUTIER ET ROCHEX 1999, p. 28). Sans forcément remettre en cause la possibilité même de conduire une étude génétique de la compétence langagière en L2 d'un enfant, le bref cadrage théorique qui précède rend difficile l'ancrage exclusivement linguistique de l'étude de l'appropriation langagière et incite à l'inscrire dans le cadre plus large de l'étude de la socialisation langagière.

Ochs et Schieffelin présentent le processus d'appropriation langagière et le processus de socialisation comme « intégrés ». « Le processus qui conduit l'individu à devenir un membre compétent d'un groupe affecte profondément le développement de sa compétence langagière. Ce processus se réalise pour une grande part à travers le langage, la compréhension de ses fonctions, de sa distribution sociale et de son interprétation dans et à travers des situations socialement définies ». En choisissant de travailler sur la socialisation langagière en L2 plutôt

⁶ On peut noter la convergence avec les travaux de Vygotsky plus fréquemment cités. En insistant sur la sociabilité première du petit d'homme et sur la primauté d'une phase « interpsychique » dans l'appropriation des concepts, Vygotski s'est aussi opposé explicitement à Piaget.

que simplement sur des traces d'appropriation langagière ou de dynamique d'appropriation décontextualisées, nous cherchons à échapper à deux mythes : celui, d'une part, d'une compétence langagière qui se développerait de manière autonome, selon une trajectoire rectiligne, dont la cible serait « la compétence de locuteur natif », celui, d'autre part, de la performance, comme actualisation d'un déjà-là (la compétence), utilisable telle quelle dans n'importe quel contexte. La perspective, éminemment dynamique, que nous offre le concept de socialisation langagière se trouve renforcée si l'on pose, comme le font Ochs et Shieffelin dans leur présentation de l'approche phénoménologique des questions de socialisation que « chaque interaction est potentiellement une expérience de socialisation, dans la mesure où, à travers la négociation du sens dans l'échange (co-construction du sens), les participants cherchent à faire entrer l'autre dans « leur » monde et, ce faisant, se socialisent mutuellement. »⁷

2. Implications méthodologiques :

Compte tenu de nos questions de départ et du bref cadrage théorique exposé ci-dessus, on ne s'étonnera pas que nous ayons choisi de conduire des observations et des enregistrements, directement dans des classes, dans une démarche ethnographique (CAMBRA-GINE : 2003) dont nous présenterons brièvement ici deux caractéristiques (le caractère « écologique » de la démarche et « la primauté des données » dans le cycle de recherche) avant de nous interroger sur la question du degré de généralisation possible de ces recherches et donc de leur utilité sociale.

2.1. Une approche écologique :

Nous avons insisté sur l'impossibilité de séparer l'étude des processus cognitifs des activités dans lesquelles ils se développent. On parle d'approche écologique de la seconde langue lorsque l'on « fait de la description du contexte et de ses rapports avec les processus d'acquisition l'objet central de sa propre recherche » (PALLOTTI 2002, p. 169) ». Le contexte est abordé de manière holistique ce qui n'empêche pas le chercheur de définir des paramètres (notamment externes comme « l'organisation spatiale de la classe », « les règles de circulation de la parole » etc.) permettant de caractériser les variations du contexte et d'éclairer

⁷ Nos traductions (libres) de « the processes of language acquisition and the process of socialization are integrated. The process of acquiring language is deeply affected by the process of becoming a competent member of society. The process of becoming a competent member of society is realized to a large extent through language, by acquiring knowledge of its functions, social distribution, and interpretations in and across socially defined situations. » (SCHIEFFELIN ET OCHS 1986, p. 168) et « Within this paradigm, every interaction is potentially a socializing experience in that members of a social group are socializing each other into their particular world views as they negotiate situated meaning » (ibid, p. 165).

l'interprétation des données mais interdit de chercher à manipuler telle ou telle variable. D'une part, le réseau d'interrelations entre les variables elles-mêmes est très complexe, d'autre part, le sujet et son contexte sont dans une interrelation étroite qui fait écrire à ARDITTY ET VASSEUR (2005, p. 10) : « Chacun ne le construit-il pas d'une manière légèrement différente, en fonction de son histoire et de son statut ? Chacun des participants vit-il la même situation ? ». Par ailleurs, le chercheur, aussi discret soit-il, doit se compter comme partie prenante de ce contexte. Les questions pratiques liées à ce que Labov a appelé le paradoxe de l'observateur se posent de manière différente dans chaque contexte. Dans la classe de 4^{ème} que j'ai suivie pendant une année scolaire, les interrogations sur la position que je devais adopter vis-à-vis de l'enseignante et vis-à-vis des élèves se sont posées de manière particulièrement aiguë et continuellement renouvelée tout au long de l'année. Ainsi, dans des périodes où j'ai pu augmenter le rythme de mes visites (généralement hebdomadaires) et apporter des contributions ponctuelles au travail d'activités de groupe (alors que les élèves créaient un journal pour participer à un concours et jouaient, avec une certaine motivation, une course contre la montre), je me suis sentie mieux acceptée. La relation potentiellement tendue avec ces adolescents⁸ qui m'identifiaient probablement à l'institution, malgré les précautions que nous avons prises avec l'enseignante lors de ma présentation, m'a semblé se détendre. Paradoxalement j'ai aussi eu le sentiment que ce que j'observais et enregistrais dans cette période-là était plus fortement marqué par ma présence et que, en étant mieux acceptée, je perturbais plus fortement l'écologie de la classe. Cependant, la plus juste distance que j'ai pu trouver en fin d'année, a bénéficié de la collaboration développée au moment du travail final sur le journal. Cette évolution, fortement résumée et tronquée⁹, de mes différents positionnements en tant qu'observatrice dans la classe de 4^{ème} rappelle tout l'intérêt de prendre le temps de construire des corpus extensifs. Non seulement ils nous permettent de collecter une quantité de données qui donnent de l'épaisseur à chacune des séquences interactionnelles que l'on analyse mais ils nous donnent aussi, le temps d'alterner les moments d'observation-participante et d'observation plus distancée, de trouver la bonne distance.

⁸ La plupart des élèves de cette classe, considérée unanimement dans la salle des professeurs comme la plus difficile de ce collège d'un quartier « difficile », étaient en rupture plus ou moins forte avec l'institution scolaire.

⁹ Il faudrait en effet analyser aussi l'évolution de la relation avec l'enseignante – que je remercie très chaleureusement de son accueil et de son ouverture à mon projet. Le vécu partagé de cours souvent difficiles ne nous a pas permis de cantonner notre relation à la mythique « neutre bienveillance » dont on peut rêver pour ce type d'enquête. A propos de cette mythique « neutre bienveillance », nous suivons P. Lambert (2006, p.111) lorsqu'elle écrit, dans une analyse extrêmement minutieuse des relations tissées avec les « participants » à sa recherche ethnographiques sur les répertoires plurilectaux d'adolescentes : « la participation affective aux situations « observées » en constitue sans doute aussi un élément de compréhension ».

La place occupée par le chercheur dans le contexte de la classe observée et le regard qu'il porte sur ce contexte sont également conditionnés par les outils. Pour mes recherches antérieures, qui portaient toutes sur des cours de langues pour publics adultes motivés, j'avais fait le choix de filmer les classes, notamment pour pouvoir suivre de manière aussi précise que possible les prises de parole. Lorsque j'ai commencé mes recherches sur la socialisation langagière des ENAs, la première école où j'ai constitué un corpus « extensif » était située dans un réseau d'éducation prioritaire devenu réseau « ambition-réussite » en 2006. L'enseignante m'a demandé de ne pas filmer pour ne pas déconcentrer les élèves. J'ai donc procédé à des enregistrements audio, et commencé, pour la première fois, à prendre des notes qui se sont révélées plus riches, pour mes recherches, que les images fixées par la caméra. Du fait que je n'avais plus l'œil fixé derrière la caméra, j'ai pu observer plus facilement l'ensemble des participants. La multiplication des échanges de regards avec les informateurs a d'ailleurs probablement influencé mon positionnement dans le contexte observé.

Ce positionnement nouveau a été rendu possible non seulement par l'abandon de la vidéo mais aussi par l'évolution de ma conception de la place de l'observateur. Il a aussi été rendu nécessaire par la situation observée (jeunes élèves en difficulté, interrogeant, sollicitant, voire provoquant, dans le cas des adolescents, l'adulte et réveillant en moi la pédagogue).

2.2. Primauté des données :

Pour caractériser brièvement ce pilier de l'approche ethnographique.¹⁰, nous rappellerons ici comment Cambra-Giné (2003, p.17) caractérise ce principe : « L'approche ethnographique est également générative, car elle ne part pas de données manipulées ni d'hypothèses aprioristiques. Les données ne viennent pas illustrer des thèses, mais celles-ci émergent en cascade, se profilent et se définissent progressivement à partir de l'exploration du contexte. L'ethnographie, avant d'être un produit, est un processus constructif (...). D'autre part, elle est, comme son étymologie l'indique, une écriture, un travail de mise en mots, non pas une représentation mais une forme de connaissance, comme le dit joliment Laplantine (1996) ». Dans le cadre de cette recherche sur la socialisation langagière des ENAs, il est à noter que la focalisation sur les interactions entre pairs n'a pas été posée d'emblée comme un projet de recherche. C'est l'observation répétée de différents moments de classe qui m'a fait apparaître clairement que les lieux interactionnels où les élèves non-natifs pouvaient mettre à l'épreuve leur compétence langagière en français, notamment du point de vue de l'output, étaient

¹⁰ Dans un article dont le sous-titre était « primauté des données et construction de savoirs », j'ai envisagé quelles étaient les implications pratiques de l'inscription dans le paradigme « data-first » en termes de formulation des questions de départ et de catégories d'analyse, pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue (BIGOT 2005).

majoritairement les moments d'échanges entre pairs. J'ai donc mobilisé mon attention de manière à ne pas manquer ces échanges tout en tâchant de conserver vis-à-vis des données, une objectivité suffisamment grande pour considérer que les moments de « contre-exemple » (ENAs se retrouvant au cœur d'un échange avec l'enseignant ou à l'inverse tout à fait silencieux dans une interaction entre élèves) méritaient tout autant d'être analysés que les passages qui venaient conforter mon « hypothèse »¹¹. L'analyse de corpus développée dans la partie 3 s'inscrit donc dans cette focalisation sur les échanges entre pairs qui permettent aux ENAs l'exploration et le redéploiement de micro-systèmes de leur interlangue. Le rôle du contexte y est donc interrogé, dans toute sa complexité, et non seulement du point de vue de la caractéristique externe qu'une première intuition m'a fait considérer comme pertinente (à savoir le fait de travailler en petit groupe et entre pairs).

2.3. Du particulier et du général :

Les enseignants qui ont en charge l'accompagnement des ENAs mettent toujours en avant le caractère extrêmement hétérogène des publics avec lesquels ils travaillent, que ce soit en termes d'habitudes d'apprentissage, de profil sociolinguistique, de niveau de littéracie, de motivation, de représentation de la langue française, de rapport à la communauté d'accueil etc. Cette diversité, de même que la volonté de prendre toute la mesure de l'ancrage socio-historique des activités qui sous-tendent les dynamiques de socialisation, contraignent le chercheur à conduire des études de cas qui ne permettent guère de généralisation hâtive... Cependant, la demande sociale concernant la scolarisation des élèves issus de mouvements migratoires récents ne permet pas, même si on travaille sur un nombre restreint « d'informateurs », d'esquiver la question du degré de généralisation possible à partir des données étudiées. Certes, si on postule avec Vasseur (2002, p. 100) qu'« il y a toujours du générique dans le particulier de la parole » ou avec François (2004, p. 118) que « tout concret donne à penser, de façon certes non explicite, du générique » on peut se convaincre que les études de cas permettront de lever le voile sur des fonctionnements qui ont une part de générique. S'il doit y avoir une « utilité sociale » de ce type de recherche (en dehors de la relation dynamique plus ou moins positive qui peut se nouer entre le chercheur et les « informateurs ») c'est donc plutôt du côté 1. de la contribution à une mosaïque de descriptions qui permettent de rendre compte d'une réalité complexe échappant partiellement aux acteurs (le retour à froid sur des interactions n'est rendu possible qu'avec les outils de la recherche : enregistrement / transcription) 2. l'utilisation en formation de ce type de données

¹¹ Les guillemets indiquent bien sûr que l'emploi du terme hypothèse doit être ici distingué de l'emploi que l'on peut en faire dans une démarche hypothético-déductive.

comme support de réflexion/analyse avec des enseignants qui aiguisent ainsi leur regard sur des situations par rapport auxquelles ils peuvent prendre d'autant plus facilement de la distance qu'ils n'y sont pas impliqués. 3. les petites avancées théoriques que rend possible la confrontation des données avec des modèles et des catégories d'analyse existants.

3. Ecriture collaborative et appropriation langagière :

Nous analysons ici un extrait d'une séance d'écriture collaborative enregistrée pendant un cours de français en 4^{ème} (voir annexe). Chaque groupe dans la classe doit rendre compte d'un aspect précis du travail réalisé antérieurement avec un calligraphe. Dans l'extrait analysé, le groupe est constitué de quatre élèves : Vanick, arrivé d'Arménie trois ans auparavant, Ben, Toni et Adolphe (ces deux derniers apparaissent la plupart du temps sous X dans la transcription car leurs voix se ressemblent). Ce groupe doit présenter le déroulement de l'activité de calligraphie elle-même. Le texte rédigé sera ensuite collé sur des panneaux avec des photos, de manière à réaliser une petite exposition pour remercier les membres de l'association¹² qui a financé la venue du calligraphe¹². Les élèves ne sont pas habitués à rédiger en groupe mais l'enseignante a espéré que ce dispositif pouvait les motiver. Les élèves en début d'activité ont nommé spontanément un « secrétaire » (Toni). Dans l'extrait¹³ ils écrivent la sixième et dernière phrase de leur texte.

L'appropriation par Vanick de la locution « peu importe », d'un point de vue phonétique autant que du point de vue de sa construction syntaxique, se construit ici à travers le travail d'écriture collaborative entre pairs sans que la position de « moins-expert » (linguistique) ne remette en cause le caractère égalitaire de l'échange. Visiblement très motivé par l'activité en cours, Vanick prend des initiatives dès les premiers échanges. Il anticipe en 2 la relecture de la phrase par le secrétaire. Il sollicite « l'arbitrage » de l'enseignante en 7 pour choisir la meilleure formule. Sa réaction à l'explication de l'enseignante en 24 (*ah ouais c'est vrai*) lorsque celle-ci indique que même les prénoms arméniens peuvent être calligraphiés, peut être interprétée comme une confirmation « symbolique » du postulat sur lequel reposent les activités conduites par l'enseignante : « lorsque l'école introduit la L1 sous n'importe quelle forme, les résultats scolaires des enfants de minorités allophones s'améliorent »¹⁴. La formule proposée par Ben pour intégrer l'information donnée par l'enseignante et relevée par Vanick

¹² Ce travail s'intègre dans un projet plus large que l'enseignante a mis en place avec sa classe de 4^{ème}, en s'inspirant librement de la démarche « comparons nos langues » proposée par N. AUGER (« Comparons nos langues » DVD-vidéo, 2005, CRDP Languedoc-Roussillon).

¹³ Voir l'extrait de corpus à la fin de l'article.

¹⁴ Citation extraite de la synthèse proposée par HAMERS (2005 : 283) sur les recherches qui évaluent l'impact de l'intégration des L1 des élèves plurilingues dont la/les langue(s) première(s) n'est/ne sont pas celle(s) du système scolaire.

est immédiatement « adoptée » par ce-dernier en 27 (*voilà*). Celui-ci va orienter, par la suite, toutes ses interventions pour que le « fond » du propos de l'enseignante et « la forme » proposée par Ben apparaissent dans le texte rédigé collectivement.

Le silence qui suit « nos prénoms » en 31 indique probablement que Vanick n'a pas pu opérer de « prise » sur l'intervention de Ben. Il semble incapable de poursuivre la phrase. Lorsque Ben en 35 réutilise *peu importe*, Vanick enchaîne immédiatement par un *oui* qui semble confirmer que l'intervention de Ben a répondu à une attente puis Vanick opère une « prise » immédiate en répétant deux fois *peu importe*, de manière à rapprocher sa propre prononciation de la norme incarnée par la prononciation de Ben. La double répétition en 44 suit un scénario similaire, comparable à certains égards aux procédés d'auto-étayage observés par Pallotti (2005) chez l'enfant marocaine qu'il a enregistré dans des situations très variées, à son arrivée dans une école italienne.

La question qui se pose ensuite au groupe est d'intégrer syntaxiquement la locution dans l'énoncé qu'ils sont en train de co-construire. Vanick sollicite la contribution de Ben pour achever l'énoncé (*peu importe mais::BEN*) d'une manière assez elliptique et un peu agacée qui contraste fortement avec la demande d'aide adressée à l'enseignante en 11 et 13. C'est une sollicitation d'aide qui cherche à nier le rapport expert/non-expert qu'elle pourrait instaurer. Finalement, Vanick propose lui-même une solution d'intégration syntaxique de *peu importe* puisque dans le chevauchement de 48-49, il est le premier à proposer *la langue*. En 59, Vanick manifeste une dernière fois sa capacité à sélectionner, dans les énoncés des experts linguistiques (i.e les élèves francophones natifs ou du moins scolarisés en français depuis plus longtemps que lui), les propositions susceptibles de contribuer au mieux à l'écriture collective de leur texte. Son rejet de la proposition de X en 55, argumenté en 57, montre là aussi différentes formes d'expertises (linguistique, sociolinguistique, et de maîtrise du contenu du texte). Il manifeste enfin une compétence organisationnelle qui se confirme dans la suite du travail (il n'hésite pas en 59 à donner un ordre à Toni pour qu'il écrive sans attendre puis, plus tard, à faire taire Ben pour faciliter le travail d'écriture de Toni).

Dans cet épisode de travail collaboratif d'une très grande richesse, auquel les élèves participent activement et de manière relativement équilibrée (en termes de prises de paroles, de répartition des tâches, prises d'initiatives etc.), le travail d'appropriation langagière de Vanick semble véritablement porté par l'activité d'écriture en cours. Le fait que différentes compétences soient mobilisées par l'écriture collective de ce texte permet à Vanick de profiter de certaines formes d'étayage linguistique (ou plutôt de transformer en étayage certaines contributions de ses camarades) sans que l'interaction prenne globalement le format d'une

interaction de tutelle. Vanick a pu faire, en collaboration avec d'autres, quelque chose qu'il n'aurait pas pu faire tout seul, sans que l'on trouve dans cette interaction les formes d'étayage identifiées par Bruner. La focalisation commune sur l'écriture et les différentes formes d'expertise, manifestées par Vanick et acceptées par ses pairs, permet de dire que la définition co-construite par les participants ne comporte pas le trait « didactisation » et que les focalisations sur la forme semblent plus portées par le travail d'écriture commune. Dans cette interaction entre pairs, les prises par Vanick de la locution *peu importe* (8 occurrences où le statut énonciatif de mention (36) alterne avec des prises en usage (50)) constituent un bon présage d'intégration à son système linguistique intermédiaire.

Ce travail d'appropriation langagière, dont on voit combien il est inextricable du processus plus large d'accomplissement de l'activité langagière en cours et donc de processus de socialisation langagière ne pourrait probablement pas se dérouler de la même manière avec un élève récemment arrivé en France et dont les compétences langagières ne permettraient pas qu'il s'engage de cette manière dans l'accomplissement de la tâche commune.

4. Ouverture :

L'analyse de cette séquence de co-écriture fait apparaître les traces d'une activité de socialisation langagière manifeste. De manière plus large, l'étude en cours nous a permis d'identifier un certain nombre de séquences qui semblent particulièrement favorables au développement des compétences langagières des élèves moins experts en français. L'étude systématique de ces séquences est en cours. Une liste ouverte de critères se constitue au fil de l'examen du corpus pour essayer de cerner les caractéristiques des séquences qui favorisent le travail de socialisation langagière : caractère plus ou moins ritualisé de l'interaction, schéma participatif prévu et rôle interactionnel des différents participants, mode de positionnement des élèves natifs (du « maternage » à l'ignorance totale de l'ENA), mode d'engagement/implication de l'ENA attendu ou rendu possible (en tant qu'élève, enfant ou adolescent) etc. Bien entendu ces caractéristiques ne suffisent pas à caractériser le contexte, dans lequel il faut notamment inclure les caractéristiques internes des participants, à commencer par leur niveau d'expertise langagière en français. Nous espérons à travers cette étude, construire des outils d'analyse de ces interactions qui permettent de mieux comprendre quels positionnements et implications des ENA dans les interactions sont suscités par les activités développées en classe.

ARDITTY Jo, « spécificité et diversification des approches interactionnistes », in *Aile n°21*, 2004, Encrages, p. 167-198.

ARDITTY Jo. & VASSEUR Marie-Thérèse, “ Interaction et diversité des conduites d’apprentissage : présentation ”, in *Aile n°22*, 2005, p. 3-16.

BAUTIER Elisabeth et ROCHEX Jean-Yves, *Henri Wallon. L’enfant et ses milieux*, 1999, Hachette éducation.

BIGOT Violaine, « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs », In *Le Français dans le Monde - Recherches et applications*, juillet 2005, CLE-FIPF, p.42-54.

BIGOT Violaine, « L’enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire ? » dans CANDELIER et al. eds. *Conscience du plurilinguisme*, 2008, Presses Universitaires de Rennes.

CAMBRA-GINE Margarida, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, coll. « LAL », 2003, Hatier Didier

FRANCOIS Frédéric, « Où en est la pensée ? Dans la tête, dans les mots, dans leur circulation entre nous, les mots et les choses...? L’exemple d’échanges maître-élèves et entre élèves dans une classe de CM1 », in RABATEL Alain, *Interactions orales en contexte didactique*, 2004, Presses Universitaires de Lyon.

GAJO Laurent et MONDADA Lorenza, *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, 2000, Editions universitaires de Fribourg.

GARCIA-SANCHEZ Immaculada, “ More than just games : Language Socialization in an Immigrant Children’s Peer Group ”, in *Texas Linguistic Forum* 49, 2006, p. 61-71

HAMERS Josianne, “Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures”, in PRUDENT, TURPIN, WHARTON *Du plurilinguisme à l’école*, Peter Lang, p. 271-292.

LAMBERT Patricia, *Les répertoires plurilectaux de jeunes filles d’un lycée professionnel. Une approche sociolinguistique ethnographique*, Thèse de doctorat de Sciences du langage sous la direction de J. Billiez, 2006, U. Stendhal-Grenoble3.

MIRAS (DE) Michel-Patrick, *La classe d’initiation au français pour enfants non francophones*, 2002, Lharmattan.

NUSSBAUM, Luci. et UNAMUNO, Virginie « La compétence sociolinguistique, pour quoi faire ? », in *Vals-Asla, Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 2006, p.47-65

PALLOTTI, Gabriele, « Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2 : le cas des autorépétitions », 2006, *AILE* 22.

PALLOTTI, Gabriele, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », 2002, *AILE 16*.

PEKAREK-DOEHLER, : « compétence et langage en action » dans *Bulletin Vals-Asla n° 84*, 2006, p. 9-45.

RIVIERE Véronique , « Aujourd'hui nous allons travailler sur... », in *Le Français dans le Monde, Recherches et Application*, Les interactions en classe de langue, 2005, p. 96-104.

SCHIEFFELIN Bambi et OCHS Elinor : « Language Socialization », in *Annual Review of Anthropology*, Vol 15, 1986, p. 163-191.

VASSEUR Marie-Thérèse, « En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation langagière », *LINX*, 49, 2003, p. 125-140.

VASSEUR Marie-Thérèse, *Rencontre de langues, question(s) d'interactions*, coll. « LAL », 2005, Hatier Didier.

Extrait de corpus :

Conventions de transcription (chaque code est suivi d'un numéro renvoyant à la première utilisation de la convention dans l'extrait) :

Soulignements (2 et 3) : chevauchements

Majuscules (2) : accent d'intensité

< > (8) : marque de début et de fin des commentaires (en italiques)

+ (17) : silences

= = (30 et 31) : enchaînements très rapides des tours de parole

XXX (35) : passages inaudibles. Le nombre de X correspond au nombre de syllabes

perçues (suivi éventuellement entre parenthèses d'une proposition de transcription incertaine)

1.	Ben	t'as marqué quoi il nous a
2.	Vanick	a Offe :rt
3.	Toni	offert nos prénoms écrits sur une feuille
4.	Ben	en calligra en calligraphiés
5.	Vanick	Calligraphi
6.	Ben	calligraphiés
7.	Vanick	Madame
8.	X	ah oui <très vite> nos prénoms calligraphiés sur une feuille
9.	Vanick	comment on dit par exemple il nous a offert nos prénoms :
10.	X	calligraphiés
11.	X	calligraphiés sur une feuille
12.	Vanick	calli [ε la] calligraphié
13.	Enseignante	oui il a calligraphié
14.	Ben	Voilà
15.	X	il nous a offert nos prénoms calligraphiés sur une feuille
16.	Ben	Voilà
17.	Enseignante	oui calligraphiés mais c'est intéressant dans les deux alphabets + vous vous souvenez calligraphié dans l'alphabet arabe et dans l'alphabet c'qui prouve qu'on peut traduire les lettres

18.	Ben	en français et en arabe
19.	X	ah ouais
20.	Vanick	non c'est vrai il nous a écrit en deux
21.	Enseignante	c'qui s'rait intéressant ce serait éventuellement c'est pas français hein c'est latin l'alphabet latin
22.	X	oui ben c'est pas grave c'est un brouillon
23.	Enseignante	et c'qui pourrait : c'que vous pourriez préciser c'est que justement il traduit il a traduit en arabe même des prénoms arméniens et tout ça on peut traduire lettre à lettre
24.	Vanick	ah ouais c'est vrai
25.	X	il nous a traduit lettre à lettre
26.	Ben	il nous a traduit lettre à lettre tous tous les prénoms de la classe peu importe leur langue
27.	Vanick	voilà ++<chuchotements>+
28.	X	il nous a traduit quoi il nous a traduit il nous a traduit quoi
29.	Vanick	il nous a traduit nos
30.	Ben	traduit nos noms nos prénoms nos prénoms=
31.	Vanick	=nos prénoms + +
32.	Ben	nos prénoms
33.	Vanick	<très bas> en fran
34.	X	nos prénoms
35.	Ben	peu importe la langue xx (dans lesquelles)
36.	Vanick	oui [po] importe peu importe
37.	Ben	la langue=
38.	Vanick	=peu importe=
39.	X	attend nos prénoms=
40.	Ben	=peu importe la la languification de nos prénoms
41.	X	ça ça veut rien dire
42.		<rires et chuchotements digression>
43.	X	mais allez : nos prénoms il nous a traduit nos prénoms quoi
44.	Vanick	[Po] importe peu importe
45.	X	nos prénoms
46.	Vanick	peu importe mais:: BEN
47.	X	Il nous a traduit nos prénoms peu importe ça veut rien dire
48.	Vanick	ben si peu importe la langue
49.	Ben	<plus fort> peu importe la langue
50.	Vanick	peu importe la langue=
51.	Ben	=la langue=
52.	Vanick	=mais
53.	X	il nous a traduit nos prénoms en toute langue
54.	Ben	non peu importe <u>la langue</u>
55.	Vanick	<u>en toute langue</u> mais vas y toi
56.	Ben	<u>peu importe=</u>
57.	Vanick	= <u>il nous a traduit</u> qu'en français en arabe=
58.	Ben	=peu importe l'origine de notre prénom=
59.	Vanick	voilà + ben vas y écris XX