



HAL
open science

VARIATIONS LANGAGIÈRES EN CONTEXTE SCOLAIRE PLURICULTUREL : QUELLE DYNAMIQUE POUR LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE DES ÉLÈVES ?

Violaine Bigot, Marie-Therese Vasseur

► **To cite this version:**

Violaine Bigot, Marie-Therese Vasseur. VARIATIONS LANGAGIÈRES EN CONTEXTE SCOLAIRE PLURICULTUREL : QUELLE DYNAMIQUE POUR LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE DES ÉLÈVES ?. Michel Houdiard Editeur. Hétérogénéité et variation. Perspectives sociolinguistiques, didactiques et anthropologie., Michel Houdiard Editeur, 2012. hal-01333832

HAL Id: hal-01333832

<https://hal.science/hal-01333832v1>

Submitted on 19 Jun 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.

Article paru dans Dreyfus, Martine et Prieur, Jean-Marie :
*Hétérogénéité et variation : Perspectives sociolinguistiques,
didactiques et anthropologiques*. Michel Houdiard Editeur,
2012, p. 136-150

CHAPITRE 3

VARIATIONS LANGAGIÈRES EN CONTEXTE SCOLAIRE PLURICULTUREL : QUELLE DYNAMIQUE POUR LA SOCIALISATION LANGAGIÈRE DES ÉLÈVES ?

Violaine Bigot, Paris 3, DILTEC (EA 2288)
Marie-Thérèse Vasseur, CREN (EA 2661)

Notre étude s'appuie sur deux enquêtes ethnographiques réalisées dans une école et un collège situés dans des quartiers urbains accueillant une forte proportion de population migrante. Elle veut contribuer, par l'observation fine et l'analyse d'interactions dans ces contextes scolaires, à la réflexion interdisciplinaire qui se développe, particulièrement depuis une dizaine d'années, sur la manière dont notre institution scolaire, traditionnellement monolingue, permet, encourage, valorise ou au contraire inhibe le recours des élèves à la diversité de leur répertoire plurilingue dans les situations de communication scolaire.

Pour comprendre l'attitude ambivalente que les acteurs de l'institution scolaire développent vis à vis du plurilinguisme et de la variation langagière, nous centrons notre attention sur l'analyse des pratiques interactionnelles en contexte scolaire. Notre recherche rejoint celles de Lambert 2005, Rampton 2006, Nussbaum 2008. Elle offre un contrepoint aux recherches historiques (Puren 2004) ou plus synchroniques (Bertucci et Corblin 2004) qui scrutent les discours officiels produits par l'institution (Instructions officielles, rapports officiels comme le rapport Legendre etc) ou recueillent, par entretiens et questionnaires, les représentations des usagers de l'Institution (Puren et Minh 2008).

Tirailée d'une part entre le rejet du « plurilinguisme inhérent à la société française » (Puren 2008) et une orientation « mononormative » forte et, d'autre part, des discours circulant sur les bienfaits du bilinguisme relayés par des politiques linguistiques et éducatives censées favoriser un plurilinguisme généralisé, l'école française peine à sortir de la perspective normative du « strict » monolinguisme républicain traditionnel. Dans cette situation plutôt brouillée qui relève de la double contrainte : « devenez bi/plurilingue, mais excluez de votre répertoire les langues que vous pratiquez hors de l'école », le tableau des pratiques linguistiques dans la classe se révèle plutôt complexe.

La nouvelle configuration qui, à l'école publique élémentaire cadre actuellement l'accueil des enfants étrangers nouvellement arrivés en

exé variation pro.indd 168 18/11/11 12:40

VARIATIONS LANGAGIÈRES

France (ENAF) consiste à orienter ces élèves directement vers leur classe d'âge où ils vont rejoindre des enfants arrivés quelques années auparavant ou nés sur place dans des familles plus ou moins récemment

installées ou dans des familles « françaises » Ce dispositif explique l'appellation « pluriculturelles » attachée à ces classes. L'accueil et l'encadrement spécialisé des nouveaux arrivants, qui se faisait antérieurement dans le cadre d'une classe spécifique adaptée (CLIN – CLasse d'INitiation) se trouve maintenant, pour la plupart d'entre eux, réduit à quelques heures de « rattrapage » en français et est, pour le reste, laissé à la bonne volonté et à l'initiative de l'enseignant qui a donc une double mission : la mise en place des savoirs et savoir-faire scolaires fixés dans les programmes, et la maîtrise du français, la « langue de scolarisation », qui est destinée à devenir l'outil langagier ordinaire des apprentissages. Ce double objectif prend place dans un contexte de progressive remise en question du strict monolinguisme républicain traditionnel évoqué un peu plus haut et analysé en détail par Véronique Castelloti (2008) qui a bien montré l'ambivalence des positions officielles de l'institution scolaire par rapport au plurilinguisme de ses acteurs.

Les observations de type ethnographique et les analyses des interactions pratiquées dans ces classes font apparaître un tableau assez diversifié quant aux pratiques langagières des élèves. Nous nous proposons ici d'analyser des discours enregistrés dans des classes de zones péri-urbaines de ville moyenne et de montrer, dans diverses activités de classe, la variabilité inter et intralinguistique des pratiques observées dans le cadre du français et de ses variétés et registres.

Après avoir présenté les principaux enjeux du rapport à la norme tel qu'il peut se développer dans l'Institution scolaire, nous présenterons le terrain multilingue de notre enquête ethnographique. Les quelques manifestations, dans les échanges observés, des répertoires plurilingues des apprenants seront brièvement recensées. Puis, nous nous attacherons plus longuement à une autre dimension de l'hétérogénéité linguistique qui se manifeste dans la classe, celle liée à la variation « intralinguistique » Nous proposerons alors une ébauche de typologie pour caractériser les nombreuses séquences de travail métalangagier qui se développent dans la classe dans le cadre des confrontations interactionnelles des variétés du français qui constituent ou doivent constituer les répertoires des élèves.

INSTITUTION SCOLAIRE, NORMES ET IMAGINAIRE LINGUISTIQUE

Les interrogations qui se sont manifestées depuis quelques années concernant les usages et pratiques scolaires ont ravivé un certain nombre de questionnements développés antérieurement dans le cadre d'études linguistiques et sociolinguistiques (Labov 1972, Milroy 1980...)

soulignant la variation linguistique et l'importance de l'environnement social. Elles ont l'intérêt non seulement de reprendre une réflexion sur les normes langagières largement entreprise auparavant (Boutet et Gadet 2003, Gadet 2007) mais aussi d'ouvrir les observations au terrain scolaire et à ses questionnements actuels liés à l'évolution et à la diversification des populations d'élèves qui s'y déploient (Bertucci & David 2003).

D'abord, de quoi parle-t-on lorsque l'on parle du ' terrain'scolaire ? Il s'agit certes d'un lieu et d'un environnement, siège d'une institution dont la mission est clairement définie par rapport à des populations d'élèves qu'il s'agit de faire progresser dans la maîtrise des savoirs, savoir-faire, savoir être, passant par le langage et plus particulièrement la langue de l'école ou la « langue de scolarisation » Cette expression est la mise en mots des représentations que se font les interlocuteurs en général et les acteurs de l'éducation en particulier, des usages, formes, limites, évaluations d'un modèle langagier « imaginé » et proposé comme norme dans les pratiques et apprentissages scolaires. Au-delà de la stricte représentation sociale un peu abstraite de la norme imposée et visée, cet « imaginaire linguistique » (Vasseur-Hudelot 1998) se concrétise à travers les relations et pratiques dialogiques de la classe lors desquelles l'expert enseignant contrôle les formes des discours produits par les élèves pour les rendre conformes au modèle attendu. Nous nous demanderons comment s'articulent dans les interactions de la classe pluriculturelle ces discours porteurs de normalisation langagière et linguistique constitutifs de la mission de socialisation langagière de l'école.

TERRAIN ET POPULATIONS CONCERNÉES

Le deuxième aspect que nous aborderons est lié au terrain et aux populations scolaires concernées. La composition sociale, culturelle et linguistique est, comme nous le disions plus haut, très hétérogène, avec des arrivées diversifiées culturellement et étalées dans le temps, les nouveaux arrivants venant rejoindre des populations installées plus ou moins fermement et anciennement dans les mêmes quartiers. Cette diversification linguistique et sociale a pour corollaire une grande hétérogénéité sociolinguistique issue de socialisations familiales très diversifiées concernant les langues mais aussi les environnements culturels et les cultures éducatives..

Comment alors prendre en compte ces situations extrêmement variées et leur richesse tout en permettant aux élèves concernés de s'insérer, s'adapter et se former en termes de savoirs, et savoir-faire linguistiques à l'école française sans perdre les savoirs et savoir-faire acquis ? C'est le défi auquel se trouvent confrontés les élèves et les enseignants de nombreuses écoles actuellement. Face à cette situation,

la question centrale pour la classe est la suivante : comment s'articulent dans les interactions de la classe le travail de normalisation langagière constitutif de la mission de socialisation langagière de l'école et l'ouverture aux différentes langues issues des socialisations premières des élèves ?

Ce terrain que nous avons investi pendant un an se présente de la façon suivante : il s'agit d'un collège anciennement classé ZEP et d'une école située dans un Réseau Ambition Réussite. Ces écoles de villes moyennes accueillent à la fois des Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF), des élèves récemment arrivés (3 ou 4 ans) en France et des enfants nés en France. Nous avons une familiarité ancienne avec ce type de terrain sur lequel nous travaillons depuis plusieurs années. Les classes fréquentées sont respectivement :

-2 classes de CE1 du même groupe scolaire suivies puis enregistrées sur 7 mois à raison d'une ou deux demi journées par semaine, dans différents types d'activités scolaires, y compris une initiation à l'anglais.

-une classe de 4^e observée puis enregistrée une fois par semaine pendant 7 mois lors des cours de français et lors d'un cours d'anglais.

.Des entretiens avec les enseignants et les élèves (pour la classe de CE1) et une enquête, réalisée par la classe de 4^{ème} sur les langues des élèves du collège (et donc de leur classe) nous permettent de dire que moins de 40% des élèves de nos terrains ne parlent que français à la maison.

LA DIVERSITE DES REPERTOIRES DES ELEVES : UN OBJET DE DISCOURS DANS LES INTERACTIONS DE CLASSE ?

On peut se demander, dans ce contexte potentiellement fortement plurilingue quels contacts de langue apparaissent dans les échanges. Lors des interactions enseignant-élèves en classe, les élèves font preuve d'une très grande sensibilité à la norme situationnelle. On ne relève pas d'alternance codique, les élèves semblant avoir intégré, partiellement au moins, la pression monolingue de l'institution. Même les emprunts (notamment à l'arabe), que les élèves plus vieux (classe de 4^e), de toutes origines, mobilisent comme faisant partie intégrante de leur vernaculaire lorsqu'ils échangent entre eux, n'apparaissent pas dans les interactions avec l'enseignante. Les très rares alternances codiques (en dehors des cours d'anglais) sont « officiellement contrôlées par l'enseignant dans le cadre, notamment pour l'un d'entre eux, de réflexions étymologiques.

Par ailleurs, l'allusion à d'autres langues est rare et donc la diversité du répertoire langagier des apprenants n'est pas évoquée spontanément dans les discussions. Même dans un long échange entre pairs à propos de leurs origines et de leurs appartenances identitaires les langues ne sont pas thématiques alors même que d'autres formes de

ce que l'on considère comme les « références dures » du marquage identitaire (Chaouite 2007) sont mentionnées comme le lieu de naissance ainsi que d'autres preuves de liens avec le pays « d'origine » (les retours estivaux, des photos ...).

La diversité des répertoires langagiers des apprenants n'est thématisée que dans le cadre d'activités suscitées par les enseignants et donc sur leur initiative et de manière cadrée. En CE1, l'enseignante s'empare de la situation « premier cours de langue » pour susciter un échange complet sur les répertoires plurilingues des élèves. En 4^e, le cours d'anglais est aussi le seul exempleⁱ dans le corpus où apparaît une thématisation des langues utilisées : l'enseignante cherche à ce qu'un élève du groupe d'espagnol, venu chercher le registre d'appel, formule sa demande en anglais. Cela provoque gêne, rires et amorces de phrases « I am » et enfin tentative par l'élève en question dans un sabir (où l'on comprend clairement « maletta » en fin d'énoncé). Tout cela provoque une mise en discours des répertoires plurilingues : « il l'a dit en arabe » puis « tu parles arabe ! ». On voit que dans ces deux épisodes de vie de classe, le contexte autorise les participants à commenter leur plurilinguisme. La situation (1^{er} cours d'initiation à l'anglais pour les élèves de CE1 et cours d'anglais perturbé par la venue d'un élève du groupe d'espagnol pour les 4^{ème}) est manifestement perçue par les participants comme plus « ouverte aux langues » que les contextes ordinaires de la classe et propice au commentaire des répertoires langagiers des élèves.

Si elle ne convoque pas ou assez peu les autres langues des élèves, l'interaction didactique n'en est pas moins un lieu de rencontre de variétés langagières où les élèves voient certaines de leurs pratiques du français rejetées et où ils sont confrontés à des variétés de cette langue qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement. Ce sont les séquences où la rencontre entre ces variétés de langues et de pratiques discursives suspend le déroulement des échanges qui ont retenu particulièrement notre attention dans les corpus que nous avons recueillis.

VARIATIONS AUTOUR DE LA LANGUE DE SCOLARISATION : SÉQUENCES MÉTALANGAGIÈRES AUTOUR DE VARIÉTÉS DE LA LANGUE

Nous avons cherché à repérer toutes les séquences métalangagières, c'est-à-dire métalinguistiques tout autant que métadiscursives, dans lesquelles une forme est remarquée, commentée, refusée...non pour résoudre un problème d'intercompréhension immédiate, mais pour ajuster les formes du discours des élèves aux attentes liées à la situation de classe et donc à la norme attendue, l'objectif au-delà relevant de la mise

en place de la compétence langagière retenue comme modèle unique.

Nous avons analysé les séquences recueillies selon différents paramètres :

- ***L'objet de l'attention/ de la tension normative : les formes qui sont l'objet d'une focalisation métalangagière :***

Ces formes peuvent être de deux types. Soit, elles relèvent du système linguistique, soit il s'agit de formes discursives inadaptées. Ainsi dans les deux extraits suivants :

Extrait 1ⁱⁱ : (Classe CE1) *Mise au point de MG pour redistribuer tâches et responsabilités*

1. P : (...) qui je suis moi ?
2. Els : la maîtresse
3. P : qu'est-ce que j'ai le droit de faire ?
4. El : de nous virer
5. P : de vous renvoyer + vous envoyer chez le directeur par exemple
6. El : il invoque les parents
7. P : il CONvoque les parents
8. P : et alors ?
9. C : ça veut dire justice (...)

On le constate, 2 variantes sont repérées et refusées par l'enseignant qui propose directement une substitution sans faire de commentaires. Dans le premier cas, c'est une transgression de la norme situationnelle que l'enseignante entend réparer, dans le deuxième, elle rétablit le signifiant correct puisque l'intention de signification de l'élève est transparente et que la formulation à laquelle il a recours manifeste une confusion entre deux mots.

Extrait 2 : (Classe de 4^e) *Lecture d'un article de presse sur la pollution de l'Himalaya*

1. P ; ça c'est le titre
2. A : la contamination
3. P : vous me jetez des mots + faites-moi une phrase
4. A : les bactéries
5. P : c'est une phrase les bactéries ? (...)

Ici, ce sont les pratiques discursives des élèves qui font l'objet d'un commentaire métalangagier. Ce qui est en jeu c'est bien l'imaginaire langagier de ce que doivent être les pratiques discursives à l'école.

L'enseignante sollicite de la part des apprenants un discours plus construit et plus explicite qui d'une part s'appuie moins sur le contexte/co-texte immédiat pour produire du sens et d'autre part facilite l'accès de l'interlocuteur / l'enseignant - à l'intention de signification – des apprenants en diminuant la part d'inférences nécessaire à cette reconstruction du sens.

- - **La personne qui se pose en expert en focalisant son discours sur l'objet repéré :**

Dans les deux premiers extraits, de manière assez attendue, c'est l'enseignant qui s'était posé en expert de la norme et avait initié la focalisation métalinguistique. C'est en effet le cas pour la très grande majorité des séquences relevées dans le corpus. Néanmoins il arrive que les élèves (du moins ceux de 4^e) opèrent eux-mêmes cette focalisation.

Dans l'extrait 3 l'enseignante est en train de travailler avec les élèves sur la notion d'« événement » dans le cadre d'une séquence didactique sur la presse. Elle leur demande de rappeler les « événements » qui se sont déroulés dans la classe de 4^e 1 cette année-là.

Extrait 3 : (Classe de 4^e) *Evocation des événements de l'année scolaire*

1. P : l'arrivée de la fiche des gêneurs expliquez-moi ça
2. Am : pasque ça y était pas avant
3. Mad : on met trop l'bordel
4. Van : pasqu'avant ça ça
5. Ju : parle mieux toi
6. Van : ça existait pas dans not classe et après ça existait
7. Meh : On XX trop l'bordel
8. P : d'accord
9. Meh : on fait trop l'bordel madame

Tandis que Am et Van répondent à la question de l'enseignante dans le cadre didactique de la réflexion sur la notion d'événement, Mad entreprend d'expliquer et de « rejouer » le problème comportemental de cette classe difficile qui a conduit l'équipe éducative à mettre en place cette « fiche de gêneurs ». L'élève Ju se pose en expert de la variété de langue admise dans le cadre scolaire, avec un plaisir reconnaissable au ton de sa voix, qui donne le sentiment que sa remarque a peut-être autant pour fonction de rappeler la norme attendue en classe que de mettre en valeur « l'écart » langagier de Mad.

Extrait 4 : (Classe de 4^e) *Interview du sénateur à propos de la mise en place du tramway*

A 1 : par rapport au : au tram/tramway

Sénateur : mais tram je comprends aussi hein (petits rires des élèves)

Ici aussi, on est face à un énoncé où un apprenant se place en expert de la norme attendue. En effet, en remplaçant « tram » par « tramway », l'apprenant manifeste sa maîtrise de différentes variétés et sa capacité à juger de l'écart entre la norme mobilisée et ce qu'il considère être la norme attendue. La réaction du sénateur constitue une deuxième focalisation métalangagière qui annule d'une certaine manière la pertinence de la précédente et provoque les rires des camarades.

LES TYPES DE DISCOURS TENUS PAR LES PARTICIPANTS SUR LES VARIÉTÉS EN PRÉSENCE

En réaction à ces variétés de discours produites par les élèves, et dont l'écart par rapport à une norme attendue est souligné, différents comportements discursifs et gradués sont possibles.

- **Le refus immédiat ou la substitution pure et simple**

L'interpellation de la maîtresse sur le modèle de l'interpellation d'un camarade expose par exemple l'élève à une réaction immédiate très vive :

Extrait 5 : (classe de CE1 – MG)

M : Sortez votre cahier de texte et votre cahier rose + on va commencer à utiliser le cahier de texte (...)

El : Hé maîtresse

P : NON pas hé maîtresse + je ne suis pas d'accord ++ ASSIS + bien (...)

C'est une pratique discursive (interruption de la maîtresse et forme de l'interpellation) qui est ici purement et simplement refusée par l'enseignante, refus qui manifeste bien comment la socialisation langagière est à la fois socialisation aux normes du langage et socialisation par le langage (le refus de la formulation est étroitement imbriqué à un ordre manifestant la transgression d'une norme non-langagière « assis ») comme le montrent Schieffelin et Ochs (1986), aussi bien que Sterponi et Pontecorvo (1996).

La substitution est une autre réaction normative directe et très économique. Dans l'extrait 1 ci-dessus, l'enseignant substitue au terme qu'il refuse, un ou deux autres termes qu'il considère comme des candidats acceptables à la place du terme utilisé par l'élève (pas « virer » mais « envoyer chez le directeur, renvoyer ») ou encore (p

as « invoquer » mais « convoquer » C'est la substitution elle-même qui manifeste le rejet, par l'enseignante, des productions des élèves.

Dans l'extrait 4, le travail de substitution opéré par l'élève pour passer de « tram » à « tramway » est tout à fait comparable aux substitutions de l'extrait 1 même s'il se déroule dans un cadre monologal - mais fortement dialogique. Le Sénateur, propose de situer l'enjeu premier de la communication du côté de l'intercompréhension, plutôt que du côté du respect des normes, et pour ce faire, il procède au travail inverse de la substitution : il déclare les deux éléments du paradigme acceptables.

- **Le commentaire explicatif**

La substitution peut s'accompagner d'un commentaire explicatif qui explicite l'existence de différentes variétés et suggère la notion de norme situationnelle :

Extrait 6 ; (CE1 – MG) *Activité de description d'images*

(...)

S : ya un petit garçon sur une balançoire et une petite fille

P : un petit garçon sur la balançoire et une petite fille qui tient quelque chose à la main

S : une caillasse

P : une quoi ?

S : une caillasse

P : une PIERRE + caillasse c'est pas un mot qu'on dit dans la classe + une pierre (..)

Ces commentaires peuvent, comme dans l'extrait ci-dessous, se transformer en séquence de travail sur les formes discursives adaptées à la situation, aux interlocuteurs concernés et au thème de l'échange de discours... justifiant la recherche d'un type de termes et de constructions syntaxiques. Il peut même être assorti de conseils, recommandations et mises en garde. C'est le cas dans l'extrait suivant où les élèves s'adressent à un interlocuteur dont la sphère socio-professionnelle d'appartenance demande des formes linguistiques adaptées et différentes de celles utilisées entre eux par les élèves :

Extrait 7 : (classe de 4^e) - *Préparation des questions pour la venue du sénateur*

1. Am : Euh on a fait euh + avant d'être sénateur euh euh vous étiez quoi ?

2. P ; d'accord + alors on dit pas vous étiez quoi hein comment on dit ?

3. Am : qu'est-ce que vous faisiez quoi

4. P : non

5. Am : quel métier avez-vous envisagé avant

6. (...)

7. P : oui ou quel métier avez-vous oui quel métier avez-vous pratiqué ou fait + c'est bien quel métier avez vous fait évitez le quoi à l'écrit+ gardez-le pour quand vous parlez mais quand vous écrivez le quoi n'est pas terrible + mais c'est bien ça c'est intéressant parce que/

On constate dans cet extrait que la dynamique discursive du commentaire fait passer l'enseignante d'un commentaire « évaluatif » (« c'est bien ») à une explication qui vient relativiser cette première évaluation et réhabiliter la forme produite initialement par les élèves en limitant les emplois.

• **Les commentaires évaluatifs qui opèrent une hiérarchisation des variétés**

Plutôt que la stricte justification d'un refus, le commentaire évaluatif peut être gradué et indiquer une hiérarchisation des variétés possibles en ayant recours à des formes du comparatif comme ci-dessous « mieux » :

Extrait 8 : (classe de CE1 – PB) *Récit collectif d'une sortie*

33-Y : nous sommes allés à la /

34-P : nous sommes + allés + nous sommes allés ? + on va prononcer mieux que ça+ nous sommes

35-Classe : [z]allés

36-P : [z]allés + nous sommes [z]allés + nous sommes : (écrit au tableau) (...)

Cet extrait rejoint en ceci l'injonction de Ju dans l'extrait 3 (« parle-mieux toi ») bien que dans le cas présent ce soit l'enseignant qui remplit la fonction attendue d'évaluateur-promoteur de la norme « scolaire »

QUELLE RÉALITÉ POUR LA LANGUE DE SCOLARISATION ?

Ce survol rapide nous a permis de montrer dans la partie III. qu'il n'y a guère de place pour l'émergence de « pratiques plurilingues » au sens strict du terme. La partie IV. pourrait faire croire que la pression normative de l'institution ne laisse pas de place à la variation et

viser le développement d'une seule variété de langue : le français de scolarisation

Mais on a sans doute intérêt à regarder de plus près le fonctionnement de ce que l'on appelle « la langue de l'école ». Cette appellation fait l'objet d'un véritable et double malentendu. Au niveau théorique d'abord, parce que l'entité langue est une abstraction dont Saussure lui-même soulignait, tout en analysant le caractère systématique, qu'elle s'incarnait dans la parole concrète échangée entre les interlocuteurs. Ensuite, et justement très concrètement, parce qu'il est totalement impossible que cette réalité soit monolithique, tout linguiste-sociolinguiste en a fait l'observation, tout locuteur en fait tous les jours l'expérience. Les discours échangés à l'école entre élèves et enseignants n'échappent pas à ce constat. Les réactions, évaluations, corrections de l'enseignant ne font que nous indiquer les contours de ces représentations sur lesquelles repose cette abstraction « la langue de l'école ». Dans le concret, la langue de l'école se présente comme un ensemble de variétés légitimées par l'enseignant de façon variable en fonction de la situation et des enjeux. Ainsi, lors d'une activité de vocabulaire sur les cheveux à partir d'une image l'enseignante pose d'abord, comme nous avons pu voir précédemment, des bornes fermes, des limites à l'acceptabilité à travers corrections (l. 3), interdits (l. 5), propositions (l. 7) :

Extrait 9 : (Classe CE1 – MG) (*Activité de vocabulaire : Chez le coiffeur, rechercher des mots pour décrire les cheveux à partir d'une image : Comment on peut avoir les cheveux ?*)

- 1.P : (...) pas bouclés mais ++souples+ et encore ?
- 2.El : la boule à zéro
- 3.P : oui (on dirait (?)) coupé très près
- 4.El : minuscule
- 5.P : non on dit pas
- 6.El : c'est tout lisse comme monsieur B (autre instituteur)
- 7.P : un peu chauve + dégarni
- 8.O : j'ai vu qq'un il a mis boule à zéro et après il a laissé juste un petit peu de cheveux + il a pris le truc (geste de couper)
- 9.P : la tondeuse
- 10.O : et après il a / non il a pris ses cheveux il a laissé un petit peu comme ça + après il a fait un dessin+ un dragon xxx des barrettes

Un peu plus tard, lors d'une autre activité d'auto-portrait, les élèves réutilisent spontanément l'expression déjà pointée précédemment. L'enseignante, montrant aux autres le dessin de Y, reprend alors elle-même, dans une sorte de citation, cette forme qu'elle avait repoussée auparavant :

P (*redistribuant les dessins de la veille*) : Y c'est pas fini + i sait pas comment se coiffer + i veut se faire la boule à zéro + i gomme partout i recommence i gomme XXXX (...)

Puis, les élèves ayant repris leurs dessins pour les terminer, réutilisent dans leurs échanges l'expression que l'enseignante remarque alors et dont elle se saisit pour en faire l'objet d'une intervention métalinguistique explicative. Ce faisant, elle déclenche alors une séquence ludique – sorte d'exercice structural - entre les élèves S, O et A, où apparaît très clairement le plaisir spontané pris à la manipulation des structures linguistiques :

Extrait 10 : Classe CE1-MG (*Activité de dessin : auto-portrait à partir d'une photo*)

(...)

1.P (...) xxx à zéro ça veut dire pas de cheveux + zéro cheveux

2.O reprend ; xxx boule à 1 + à 10 (?) boule à 200

3.A (*qui taille son crayon plus loin au-dessus de la poubelle*) :
boule à mille

4.O : boule à 2 milliards /

Arrêt de la maîtresse

A d'autres occasions, c'est l'élève qui prend lui-même l'initiative de revenir sur la forme qu'il vient d'utiliser, initiative qui est ensuite commentée par l'enseignante :

Extrait 11 : Classe de 4^e— (*Etude d'un texte sur la pollution de l'Himalaya*)

VF : et pourquoi on demande pas aux gens qui mettent de redescendre leurs XXX

Jer : parce qu'i

A : ouais y mettent dans leur sac et y redescendent

Ju : ils ont pas que ça à fout (petit rire)

Ju : ils ont pas que ça à faire

P : Ouais + c'est quand même bien que tu te reprennes parce que c'est quand même hum après on surveille son image dans la classe

Le commentaire de l'enseignante dans l'extrait 11 porte sur la pratique discursive de l'élève (« c'est quand même bien que tu te reprennes ») et non sur les formes qu'il emploie. En fait, même la deuxième forme utilisée par Ju (« ils ont pas que ça à faire » en remplacement de « ils ont pas que ça à fout » pourrait être considérée comme inappropriée dans

le cadre d'un échange didactique en classe et donc être refusée comme ne faisant pas partie du « français de l'école » C'est la dynamique discursive dans laquelle cette forme apparaît (un travail de réajustement vers la norme situationnelle) qui rend cette forme acceptable pour l'enseignante et justifie son « commentaire positif »

Au coeur de cet échange, ce qui se joue ne porte donc plus uniquement sur des formes linguistiques mais sur l'attitude de l'élève, sa distanciation, sa démarche réflexive et l'évaluation qu'il peut ou qu'il apprend lui-même à porter sur le caractère adéquat de formes qu'il utilise à un certain moment, dans un lieu précis et dans le cadre d'une activité précise avec des interlocuteurs déterminés.

RÉFLEXIONS PROVISOIRES

Face à un mythe solide qui a longtemps fonctionné autour du caractère monolithique de la langue de scolarisation, de son apprentissage et de sa consolidation, la présence dans la classe d'élèves parlant d'autres langues et issus d'autres cultures suscite un nouveau regard. Elle permet même plus exactement de clarifier la situation, de souligner une réalité qu'on aurait tendance à ignorer, de mieux comprendre les enjeux et d'apprendre à adapter les approches didactiques.

L'analyse de cette situation nous permet en effet de dégager les deux niveaux d'une même réalité qui structurent les échanges dans la classe et en particulier dans la classe pluriculturelle. On peut en effet distinguer :

D'une part, « la langue comme imaginaire monolithique et singulier (le français, la langue française), comme univers et horizon de tous les échanges et apprentissages ;

D'autre part, le discours et sa variabilité comme réalité vivante, comme ressource adaptée pour agir et agir avec l'autre dans des environnements et circonstances variées, pour construire et/ou souligner les identités et les appartenances.

Au delà des pratiques langagières des acteurs, ce sont les pratiques didactiques et les formes interactionnelles de construction sociale de connaissances langagières que nous voulons contribuer à explorer, en maintenant une approche et des méthodes ethnographiques qui, comme le démontre Cambra-Giné (2003 :18), « essaient de comprendre les « clairs-obscur » des classes et de saisir les possibilités de transformation » L'enjeu de ces prises de conscience au fil des échanges dans la classe est bien évidemment la mise en place d'une dynamique réflexive qui s'appuie sur un degré variable d'explicite et d'explicitation dans les échanges dialogiques. De même qu'ils apprennent (pour les nouveaux arrivants) ou confirment (pour les plus jeunes) les grandes lignes du système linguistique de base, les écoliers se trouvent confrontés aux exigences de la diversité et à la variabilité

qui fondent définitivement la compétence du locuteur à s'adapter à la multiplicité des situations et des relations de communication dans et hors de la classe.

Ces échanges en classe tels que nous les avons observés révèlent en la matière des pratiques réflexives riches et variées dont la prise de conscience devrait permettre d'enrichir la formation des nouveaux enseignants et, au-delà de la variation de la langue, d'ouvrir à la diversité des langues dans les nouvelles classes pluriculturelles.

NOTES

1. Cette recherche s'inscrit dans le cadre du projet Pluri-L, financé par la Région Pays de Loire.

2. Les buts, les principes méthodologiques et les sources théoriques de « l'approche ethnographique » des classes de langue ont été très clairement exposés par Cambra-Giné (2003) dans son ouvrage : *Une approche ethnographique de la classe de langue (chap. 1)*.

exé

ⁱ Il faut aussi mentionner une séquence pédagogique (qui a eu lieu avant le cours d'anglais auquel nous faisons référence), conduite par l'enseignante de français, autour de la diversité des langues : enquête par les élèves sur les langues du collège, et plus particulièrement sur les langues des élèves de la classe, comparaison de différents systèmes de numération, invitation d'un calligraphe.

ⁱⁱ Conventions de transcription :

+ pause brève

++ pause plus longue

+++ pause de 5'' et plus (durée indiquée entre parenthèse)

? intonation interrogative

NON : les majuscules indiquent que le mot ou la syllabe ont été prononcé avec un accent d'intensité

XXX : syllabes inaudibles ou difficiles à transcrire