



HAL
open science

Approche sociolinguistique du récit oral en contexte scolaire : que dit-on de soi quand on parle aux autres ?

Véronique Miguel Addisu

► To cite this version:

Véronique Miguel Addisu. Approche sociolinguistique du récit oral en contexte scolaire : que dit-on de soi quand on parle aux autres?. Régine Delamotte, Mehmet-Ali Akinci. Récits d'enfants, Développement, genre, contexte, Presses universitaires de Rouen et du Havre , pp.259-286, 2012, 9782877755795. hal-01857976

HAL Id: hal-01857976

<https://hal.science/hal-01857976>

Submitted on 17 Aug 2018

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.

Approche sociolinguistique du récit oral en contexte scolaire : que dit-on de soi quand on parle aux autres ?

Véronique Miguel Addisu¹

Dans ses récits ordinaires, l'enfant apprend à raconter en prenant en compte l'intérêt de l'autre : si la narration n'intéresse pas, la communication n'a plus d'intérêt social. Le récit oral est donc dialogique puisque le narrateur l'organise en fonction de ce qu'il perçoit de la réaction de ses interlocuteurs². Par des procédés d'étayage dans l'interaction, l'adulte enseigne à l'enfant les procédés par lesquels il peut faire en sorte de valoriser son récit pour que celui-ci soit reconnu comme quelque chose qui vaut la peine d'être entendu/raconté. Dans un groupe, et en particulier dans la classe, l'élève doit viser à capter l'attention de l'enseignant, mais aussi du groupe de pairs ; il utilise pour cela des ressources langagières qui lui permettent, si elles sont bien gérées, de tenir le rôle complexe d'élève/enfant/apprenant. Tout au long de sa scolarité, il passe de l'enfance à l'adolescence et, dans le même temps, apprend donc de l'école à organiser son discours selon des normes sociolangagières attendues.

Une question didactique légitime porte sur la manière dont les élèves apprennent à utiliser ces modalités langagières dans la classe, en particulier lorsqu'il s'agit du récit, genre universel permettant l'appropriation de structures discursives fondamentales pour l'expression de soi et la compréhension du monde : lorsqu'à la demande de l'enseignant, les enfants racontent un événement de leur vie à toute la classe, comment ces récits participent-ils à l'appropriation langagière ? Interroger des récits en français produits par des enfants plurilingues permet de faire émerger certains procédés créatifs le plus souvent étudiés comme des traces d'interlangue.

C'est donc la question de l'évaluation qui est posée à double titre : celle du récit scolaire et celle du récit qui n'est pas produit dans sa langue d'appartenance. Une approche didactique du récit scolaire privilégierait le point de vue de

1. Université de Rouen, Laboratoire Dynamiques sociales et langagières (DYSOLA, EA 4701).

2. C'est ce que Bakhtine appelle la compréhension responsive : « La compréhension d'une parole vivante (...) s'accompagne toujours d'une responsivité active (...) ; toute compréhension est prégnante de réponse et, sous une forme ou sous une autre, la produit obligatoirement : l'auditeur devient le locuteur » (Bakhtine, 1984 : 274).

l'enseignant (et de la norme standard) alors que l'approche proposée ici déplace la posture de recherche. En effet, on ne peut parler d'appropriation que du point de vue de l'apprenant lui-même : c'est l'enfant / élève / apprenant qui construit son récit en tenant compte de ses interlocuteurs. Une étude de récits scolaires du point de vue de l'élève fait émerger des indicateurs d'une appropriation du langage en tant que moyen pour interagir avec les autres. Et lorsque les autres sont plurilingues, les ressources de l'enfant sont d'autant plus nombreuses. C'est sur le lien que le récit tisse entre l'élève-locuteur et ses pairs que l'on se penchera ici. Comme le relève Peytard en s'appuyant sur les travaux de Labov (1978) sur la syntaxe narrative, l'évaluation didactique n'est en effet qu'un cas particulier de l'évaluation sociale ; celle-ci se traduit notamment par des attitudes :

Tout locuteur ou tout récepteur d'énoncé « évalue » normativement (même si l'on donne à « norme » un statut provisoire et flou) celui-ci. Il existe une « attitude évaluative » (...) chez tout sujet dans sa langue d'appartenance (ou si l'on veut, dans la langue qui le marque comme « membre d'une communauté linguistique » (Labov, 1978 : 29).

Analyser des récits oraux autobiographiques de jeunes élèves scolarisés en français dans un contexte plurilingue et pluriculturel peut beaucoup nous apprendre sur les processus d'appropriation, mais aussi sur les enjeux identitaires à l'œuvre dans leurs discours. Au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba, établissement scolaire appartenant au réseau de l'AEFE (Agence pour l'Enseignement Français à l'Étranger), les asymétries de la situation didactique sont nombreuses, en particulier dans une classe de sixième comme celle dont est tiré mon corpus de récits oraux produits à la demande de l'enseignant français : différence maître/élève, enfant/adulte, natif/non natif, culture française/autres cultures. Les interactions dans la classe font comme un effet de loupe sur la diversité des conduites narratives de chacun en donnant toute son importance à la fonction du récit en tant que structuration de l'expérience et construction identitaire (Nonnon, 2000 : 39) : l'asymétrie verbale demande aux locuteurs un constant effort d'adaptation.

Voulant montrer comment il est possible de déplacer son regard d'adulte sur des récits enfantins, je présenterai donc dans une première partie le contexte dans lequel ces récits ont été produits et les conditions d'émergence de leur évaluation par les pairs. Je proposerai ici une posture de recherche permettant de rendre compte processus créatifs en œuvre dans seize récits scolaires oraux de huit jeunes de 11 ans, tous plurilingues et ayant tous « raconté leurs vacances » en français à l'ensemble de la classe à deux reprises (corpus C1 en mars et C2 en mai 2007)³. Après avoir présenté les spécificités du contexte et du recueil des données, je montrerai comment une grille sociolinguistique et interactionnelle peut rendre compte des enjeux normatifs pour ces jeunes, en particulier lorsqu'on s'intéresse aux attitudes évaluatives que le texte provoque chez les pairs. C'est donc une perspective dialogique qui sera privilégiée.

M'appuyant sur les travaux de Labov portant sur l'évaluation de la syntaxe narrative, je montrerai dans une deuxième partie comment sont ainsi révélés des

3. On trouvera en annexe l'intégralité des transcriptions ainsi que les conventions de transcription.

procédés de mise en scène (ou procédés « d'évaluation narrative » selon Labov) qui provoquent effectivement une compréhension responsive au sein du groupe :

L'insertion de formules évaluatives ne doit pas découler d'une quelconque loi narrative obligatoire. Il est possible de raconter une histoire dans laquelle l'intérêt n'apparaît pas clairement, dans laquelle l'évaluation n'est pas marquée, où c'est à l'auditeur lui-même de faire tout le travail de repérage de l'événement principal (Labov, 1977 : 108)⁴.

L'ancrage de ces récits dans un contexte plurilingue et pluriculturel socialement légitime permettra d'identifier des processus langagiers peu visibles pour l'adulte/enseignant. Une comparaison des récits permettra d'en interroger l'efficacité. Ces processus participent à ce titre aux dynamiques identitaires mobilisables pour l'apprentissage. Cette grille de lecture montrera que l'orientation linguistique et culturelle de ces récits d'enfants/élèves mobilise des compétences contextualisées d'ordre sociolinguistique : savoir tenir son rôle de narrateur dans un groupe donné, c'est d'abord savoir s'adapter aux normes sociolangagières du groupe.

Passer du dit au dire

Une posture de recherche

Les grilles d'analyses portant sur l'oral scolaire, qu'elles soient d'ordre psycholinguistique⁵ ou portées par les linguistes de l'acquisition⁶, visent souvent à discerner les processus d'appropriation du « bon » récit, celui attendu par la norme langagière en vigueur dans la classe. On s'attache ainsi à comparer les formats idéaux et ceux qui sont effectivement produits, en montrant comment il est possible de passer de l'un à l'autre par la relation didactique. Leur intérêt est fondé sur le postulat que l'on comprend ce que l'enfant souhaite dire et que l'on sait comment il est possible de mieux le dire. On s'appuie pour cela sur les textes produits plus que sur la dimension interactive de tout acte langagier :

[L'acte d'évaluer est] « l'acte par lequel on formule un jugement de « valeur » portant sur un objet déterminé (individu, situation, action, projet, etc.) par le moyen d'une confrontation entre deux séries de données, qui sont mises en rapport :
 – des données qui sont de l'ordre du fait, qui concernent l'objet réel à évaluer ;
 – des données qui sont de l'ordre de l'idéal et qui concernent des attentes, des intentions ou des projets s'appliquant au même objet (Hadji, 1989 : 25).

4. « (...) the insertion of evaluative devices does not follow from any obligatory rule of narrative. It is possible to tell a story in which the point is not clear, in which the evaluation is not marked, where the listener has himself to do all the work of locating the central or reportable event ». (Labov, 1977 : 108, traduction de M. Lenfant, 2005 : 170).

5. Coirier P., Gaonac'h D., Passerault J.-M., 1996.

6. Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (dir.), 2004.

L'intérêt de cette démarche n'est pas niable lorsqu'on cherche à mieux comprendre comment faire réussir les élèves à l'école. Mais une perspective dialogique permet un autre protocole de recherche : si l'on accepte l'idée que tout récit a une portée esthétique⁷, celle-ci est portée tant par l'énonciateur que par le destinataire. On peut donc étudier le discours à partir du texte mais aussi en tenant compte de la façon dont il est perçu par le destinataire : le sens se co-construit en contexte et le récit oral (en particulier avec les enfants) n'est pas coupé de la situation d'énonciation, même si les indicateurs ne sont pas nécessairement explicites. Étudier en quoi les processus d'énonciation⁸ participent à la qualité du récit enfantin transforme la perspective de recherche avec profit : on analyse ce que l'enfant produit réellement avec une approche compréhensive, postulant ainsi que ce locuteur est à même d'utiliser des règles qui peu à peu disparaissent avec l'âge, en particulier parce qu'elles ne font pas partie des fonctionnements sociolangagiers légitimés par les adultes. Le récit oral enfantin devient alors un lieu de création verbale et l'on considère l'enfant comme un poète plutôt que comme un apprenant d'une langue seconde. Il ne s'agit pas de chercher à identifier et comprendre les erreurs mais à reconnaître que le texte a une charge esthétique potentielle, qui n'est pas toujours discernable par l'adulte :

Le poète ne sélectionne pas des formes linguistiques, mais plutôt l'évaluation qu'elles portent en elles... Pour le poète, comme pour tout locuteur, le langage est un système d'évaluation sociale ; plus il est riche, différencié et complexe, plus l'œuvre sera forte dans sa signification. (...) Le matériau de la poésie est le langage en tant que système social d'évaluations, non en tant qu'agrégat de possibilités linguistiques (Medvedev, 1928 : 123, cité dans Peytard, 1990 : 15).

L'esthétique du texte est alors non seulement affaire d'énoncé mais aussi affaire d'énonciation, contrairement aux savoirs que l'école véhicule sur les textes :

C'est dans la mesure même où cohésion et cohérence ont été systématiquement privilégiées dans l'analyse des textes que l'on voudrait au contraire insister surtout sur la capacité à faire des mouvements discursifs, à rapprocher ce qui d'habitude ne va pas ensemble, à changer de point de vue, comme aspect fondamental de l'espace discursif. C'est parce que beaucoup de facteurs différents, explicites et surtout implicites, permettent d'assurer la continuité du texte qu'il peut y avoir déplacement sans rupture d'intelligibilité (François, 1993 : 106).

7. Selon Bakhtine, l'esthétique est fondée sur le conflit entre l'auteur et son héros, conflit reconnu par les allocutaires, qui participent ainsi à l'élaboration du sens du discours (Bakhtine M., 1984). Pour François, il faut avoir « une vision esthétique des récits d'enfants, en interrogeant l'expérience particulière de la production narrative, même balbutiante et de son écoute, même professionnelle, comme une expérience esthétique » (Nonnon E., 2000 : 37 ; François F., 1993 : 172-181).

8. « L'énonciation est l'acte individuel de production dans un contexte déterminé, ayant pour résultat un énoncé (...). L'énonciation est l'acte individuel d'utilisation de la langue, alors que l'énoncé est le résultat de cet acte, c'est l'acte de création du sujet parlant devenu alors ego ou sujet d'énonciation » (Dubois et al., 2002 : 180).

En reconnaissant la diversité des possibles narratifs, on cherche alors à faire émerger les processus de création du sens qui seraient spécifiques à l'enfant, narrateur-acteur de son propre discours :

Quant aux récits (oraux et écrits), aussi différents soient-ils de ceux dont les adultes ont pris l'habitude, on constate, si l'on veut bien les examiner avec un regard neuf, qu'ils possèdent des caractères formels inédits et une réelle efficacité qu'il est utile d'interroger (Delamotte-Legrand, 2004 : 23).

On pourrait qualifier cette démarche d'interculturelle au sens large parce qu'elle demande à l'adulte-chercheur de se décentrer pour appréhender ces récits, alors même que ce genre est peut-être le plus universellement partagé, et ce depuis notre plus jeune âge. Cette démarche est aussi plurilingue car elle reconnaît à l'enfant qui raconte en L2 le droit d'utiliser un répertoire verbal non stable et pluriel. La question didactique posée plus haut se transforme donc en question (socio)linguistique plus générale : quels processus langagiers peut-on identifier dans les récits enfantins en langue seconde ?

Le contexte scolaire est ici le cadre de l'analyse sans inférer des grilles à appliquer. Une méthode interprétative devient alors la seule valide pour renouveler le regard du chercheur sur le récit enfantin, objet qui lui est extérieur :

Les effets qui se produisent à travers le langage se produisent avant tout dans un espace de jeu où il y a de l'ouvert, de l'inattendu. Une caractéristique de cette ouverture est la diversité des façons de signifier (...). Diversité qui se manifeste alors dans la circulation du sens, les distances entre interlocuteurs. Et si distance il y a, nous ne sommes pas en situation de savoir le sens, mais de l'interpréter (François, 1993).

C'est ce parcours que je propose de faire ici en étudiant d'un point de vue sociolinguistique et interactionnel seize récits oraux de huit élèves plurilingues de 11 ans ayant raconté leurs vacances à deux reprises dans la classe.

Des élèves plurilingues dans une école française en Ethiopie

Le contexte de production des récits

Ces récits courts ont été produits en classe de français par huit élèves de 11 ans, tous plurilingues et dans la même classe de sixième⁹ (quatre Ethiopiens, une Djiboutienne, un Béninois et deux Togolais). Au moment du recueil des données (mars et mai 2007), ces jeunes étaient tous scolarisés au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba depuis de nombreuses années, et tous parlaient plusieurs langues à la maison, mais pas nécessairement le français. Cet établissement de l'AEFE prépare les élèves au baccalauréat en s'appuyant sur les programmes officiels français.

9. Cette classe est composée de 26 élèves, dont 18 ne pratiquent pas ou pratiquent peu le français en dehors des cours.

En 2007 y étaient scolarisés environ 1700 élèves de nombreuses nationalités dans un pays officiellement plurilingue et non francophone, le plurilinguisme était fortement valorisé dans l'établissement entre pairs alors que l'on ne parlait « que » français avec l'enseignant français. C'est dans ce cadre fort éloigné de la France que l'enseignant (désormais E), cherchant à développer les liens entre scolarisation et socialisation en français, a développé des activités permettant à chacun de parler de soi en français, quelles que soient les cultures et langues d'appartenance. Conformément à un rituel instauré par E à chaque retour de vacances, les enfants devaient rapidement « raconter leurs vacances ou leur week-end » à toute la classe. Il était chaque fois précisé qu'« on n'est pas obligé de raconter la vérité ». L'objectif pédagogique était de permettre de lier un vécu personnel (parfois très éloigné de ce qu'ils vivent à l'école) aux normes de la narration, telle que l'école les présente.

Ce type de consigne, dont le conformisme a parfois été dénoncé comme inhibant pour un jeune, a un intérêt spécifique dans une école française à l'étranger : les manuels proposent souvent aux élèves des textes culturellement ancrés dans un quotidien loin du leur, ce qui constitue un handicap puisqu'ils n'ont pas toujours les référents nécessaires pour accéder au sens. Pour éviter cette rupture, il est donc utile de développer des exercices leur permettant d'utiliser leurs expériences sociales pour accéder aux savoirs scolaires. Contrairement à ce que l'on peut imaginer, nous verrons ici que le conformisme d'une consigne telle que « raconter ses vacances » permet au moins à certains élèves de faire preuve d'un rapport autonome aux normes langagières scolaires et, par-là, de se positionner en tant qu'acteurs du dire et du dit :

Le conformisme constitue un mode, parmi d'autres, de résolution des conflits. (...) À ce titre, il a un rôle à jouer dans le maintien de la cohésion du corps social et donc dans les processus de négociation langagiers. C'est pourquoi le conformisme, comme affichage d'une norme, est lié aux valeurs sociales et implique une activité plus ou moins délibérée du sujet qui n'est pas forcément une pure contrainte sociale. L'intégration des normes et leurs usages peuvent traduire une adhésion volontaire à des systèmes de valeur, une démarche identitaire (Delamotte-Legrand, 2008 : 226-227).

Il est périlleux de choisir de tels récits pour faire émerger la créativité de jeunes qui, parce qu'ils ne sont pas tout à fait des enfants et parce qu'ils sont en classe, peuvent ne pas se sentir libres dans leur parole. Mais les recherches sur le plurilinguisme à l'école ont montré déjà que le contact de langues et de cultures favorise la créativité et la diversité des pratiques langagières (Moore, 2006). Par ailleurs, choisir d'étudier des récits d'élèves pour qui le français est d'abord une langue de scolarisation peut faire peur car comment distinguer l'erreur du choix esthétique ? C'est bien par un effort de décentration que l'on résoudra cette difficulté, en considérant notamment que si ces textes font sens pour les élèves de la classe, c'est qu'ils ont des qualités esthétiques¹⁰ spécifiques qu'il s'agit justement d'identifier.

10. Comme cela a été suggéré précédemment, ce terme ne renvoie pas à une évaluation que l'adulte distancié pourrait avoir sur le récit enfantin. La posture adoptée ici est celle de F. François qui

L'évaluation des pairs : un observable de la qualité du récit

La sociolinguistique scolaire¹¹ offre des pistes fécondes pour entendre ces récits sans « adultocentrisme¹² » : vouloir rendre compte des phénomènes de variations linguistiques en les liant à des facteurs extérieurs à la langue (ici le facteur âge) aide à déconstruire des processus de catégorisation souvent inconscients quand on étudie des productions d'élèves ou plus généralement des productions enfantines. Par ailleurs, une méthodologie qualitative est nécessaire pour faire émerger des règles d'interaction langagière invisibilisées par l'école tout en évitant l'écueil des généralisations stigmatisantes¹³. La dimension dialogique de tout discours rend ces dynamiques langagières particulièrement difficiles à percevoir pour les enseignants. De par sa formation, l'enseignant est en effet plutôt attentif aux procédés de fabrication du texte. Par ailleurs, changer son regard sur le récit oral demanderait une pratique réflexive des activités de classe, bien peu compatible avec la spontanéité inhérente à ce type d'échanges :

L'oral de la classe est le lieu où se jouent [pour l'enseignant l'] activité de régulation improvisée, la cohérence de mise en œuvre des principes. Les déterminations des situations où l'enseignant a à agir sont si multiples qu'aucun choix n'est entièrement satisfaisant et il doit renoncer à l'illusion de maîtrise : comme il fait face à des objectifs complexes interférant de façon parfois contradictoire, ces choix se posent parfois comme des dilemmes (Nonnon, 1999 : 109).

Cherchant à résoudre ce dilemme dans le cadre de ma recherche doctorale, j'ai mené une étude didactique sur les processus d'appropriation langagière que l'on peut identifier dans ce corpus, en m'appuyant notamment sur l'identification de « séquences potentiellement acquisitionnelles » et de « séquences d'évaluation normative », notions forgées en linguistique acquisitionnelle (Py, 2000). Cette approche m'a surtout permis de montrer que les élèves utilisent des stratégies discursives pour « se dire » face aux pairs et à l'enseignant autant que pour « bien dire » et que ces deux finalités entretiennent des liens complexes, forts différents d'un élève à un autre (Miguel Addisu, 2009). Les interrogations restées en suspens à la suite de cette analyse rendent d'autant plus pertinente une approche interactionnelle considérant ces récits d'enfants pour eux-mêmes. C'est ce que je vais essayer de montrer ici, en présentant maintenant les outils d'analyse choisis. Ceux-ci s'appuieront notamment sur mon expérience personnelle en tant qu'enseignante lors de la production de ces récits ainsi que sur les réactions audibles des autres élèves de la classe.

postule que l'acte de raconter est une expérience esthétique pour l'enfant et pour son auditoire. C'est au chercheur qu'il revient d'en interpréter les modalités (François F., 1993).

11. Voir par exemple les travaux de l'école rouennaise dans les années 80. Un courant plus actuel est celui de la sociodidactique (Lambert, Millet, Rispaïl et Trimaille, 2007, p. 207-318).
12. Terme utilisé notamment dans Moreau et Richelle (1997 : 79).
13. On peut penser en particulier à toutes les interprétations diffusées sur les travaux de Basil Bernstein dans les années 80.

Une composante de la dimension dialogique du récit : l'évaluation

William Labov (1993) est le premier à avoir montré comment l'analyse socio-linguistique de récits autobiographiques permet de faire émerger des règles qui influencent la production du récit. En étudiant des récits oraux d'expériences personnelles de jeunes et d'adultes de Harlem (les plus jeunes ayant 9 ans), Labov a identifié une structure générale des récits (ou « syntaxe narrative »), composée de six éléments : le résumé, les indications, le développement, l'évaluation et la chute. Il montre que ces narrations sont efficaces¹⁴ lorsque leurs dimensions interactionnelle, identitaire et culturelle sont identifiables. Il change ainsi les normes du « bon » récit en voulant rendre compte de la façon dont le locuteur investit son texte pour l'adapter à son destinataire. Si les objectifs de Labov sont atteints dans cette étude (il montre que la variation linguistique obéit à des règles sociolinguistiques), il reconnaît que ces récits ont été recueillis dans des conditions non écologiques et que « la forme qu'ils revêtent est caractéristique d'un discours adressé à une personne étrangère au groupe des pairs du locuteur » (Labov, 1993 : 458). Les exemples donnés sont convaincants, mais ne peut-on pas penser qu'un autre auditeur aurait porté un jugement évaluatif différent sur l'efficacité sociolinguistique de ces règles ? À quels aspects du discours un pair aurait-il été le plus sensible ?

C'est la raison pour laquelle je ne retiendrai ici que le critère de « l'évaluation », parce que c'est le seul élément qui peut être utilisé comme critère indépendant du jugement de l'adulte dans mon corpus. L'auteur définit en effet l'évaluation comme « les procédés qu'emploie le narrateur pour indiquer le propos de son histoire, sa raison d'être : pourquoi il la raconte, où il veut en venir » (Labov, 1993 : 471). Lorsque le narrateur évoque un événement qui n'est pas exceptionnel en soi mais qui est plus ou moins commun dans sa communauté, il va devoir montrer d'une manière ou d'une autre qu'il est effectivement intéressant à entendre. C'est l'évaluation.

Cette notion proposée par Labov est séduisante ici parce qu'elle propose une grille de lecture forgée à partir des récits eux-mêmes et non à partir d'une norme standard. Le fonctionnement d'une évaluation peut être analysé à partir de critères discursifs, syntaxiques ou lexicaux (Labov lui-même montre la pertinence de certains outils). Mais si l'on postule que les récits d'enfants ont des règles spécifiques, ces critères sont risqués car ils s'appuient sur des normes elles-mêmes validées par l'adulte parce qu'il les comprend. Par ailleurs, l'auteur relève lui-même qu'ils ne peuvent être validés que par une étude quantitative. C'est la raison pour laquelle, tout en choisissant cet observable pour analyser mon corpus, j'adopterai une démarche interactionnelle qualitative en prenant pour critères les réactions des autres élèves de la classe : comment l'auditoire montre-t-il que le récit est effectivement intéressant ? Bien que l'ethnométhodologie ouvre aujourd'hui de nouvelles pistes pour une telle démarche¹⁵ et que le statut

14. Elles le sont lorsque le récepteur n'éprouve pas le besoin de poser la question « So what ? » (Labov W. et Waletzky J., 1967, p. 33-38). En anglais, il s'agit plutôt d'une interjection dont l'emploi sous-entend que le récit n'est pas intéressant pour le locuteur. Seule l'intonation permet de différencier l'interrogation de l'évaluation.

15. Mondada L., 2009. L'analyse d'observables non verbaux est effectivement très féconde mais n'ayant à ma disposition que des enregistrements, je m'appuie ici sur les transcriptions.

de chaque élève dans le groupe joue un rôle évidemment important dans les interactions, je n'ai que des traces orales de ces récits et n'étudierai donc que les rôles que chaque narrateur prend face aux autres. J'ai pour cela isolé les productions de sept élèves ayant obtenu l'adhésion des pairs par le rire, ainsi que le récit d'un élève qui, avec l'intervention de l'enseignant, a trouvé les moyens de valoriser son récit pour susciter la réaction des pairs. Ce choix ne sous-entend pas que tous les autres récits du corpus d'ensemble soient inefficaces, mais il met en avant les observables pertinents pour l'analyse : il devient possible d'identifier ce qui provoque le rire et l'adhésion des pairs. Comme nous allons le voir maintenant, les « ressorts de l'action » ne sont pas toujours ceux attendus par l'adulte.

Que nous disent les élèves ?

Je présenterai donc tout d'abord les effets qui provoquent effectivement une adhésion des pairs, notamment par le rire, ce qui me permettra de les comparer avec d'autres énoncés qui, eux, n'ont manifestement pas fonctionné comme l'élève le souhaitait. Le rire peut bien sûr signifier aussi une moquerie, voire une condamnation. Mais les conditions de recueil de ces données (j'étais moi-même l'enseignante et ai donc participé aux échanges) m'a permis de discerner ceux qui étaient manifestement un signe d'adhésion. Nous verrons que dans un cas cela n'est pas si clair ; dans d'autres cas, c'est l'étonnement des élèves ou le brouhaha qui a été une marque d'intérêt. On comprendra alors que dans certains textes, l'effort d'évaluation est identifiable mais qu'il ne permet pas toujours d'effectivement emporter l'adhésion des pairs. Ces critères identifiés montreront que ce qui vaut la peine d'être raconté pour ces jeunes est davantage ancré dans une culture commune à tous que dans la diversité des expériences culturelles.

Savoir captiver l'attention

À un premier niveau, on relève des jeux sur la variation langagière, jeux explicites parce qu'ils sont toujours présentés comme de fausses erreurs ou comme des écarts assumés. Le récit est alors intéressant non pas grâce à son contenu mais parce qu'il libère de la norme attendue par l'enseignant : Ga-Hil et Fi-Sad jouent avec les variétés langagières en montrant qu'ils les maîtrisent, Fi-Ado date son récit de façon non-conforme (le 30 mai n'est pas encore passé).

(1) Ga-Hil-éthiopien (C2)

19.3¹⁶: (...) on prenait d'la mousse à raser et on s'lançait dans la gueule (*rires timides*) / on s'lançait dans l'visage

(...)

19.8 E: pour faire la prière elle a pris quoi ?

19.9 GA-HIL: le houndo /

16. Les extraits sont référencés de la manière suivante : Ga/Fi pour « garçon/fille-initiales du prénom, nationalité, C1 pour le corpus recueilli en mars, C2 pour le corpus recueilli en mai. Au début de chaque tour de parole est mentionné le nombre référant à la place de l'interaction dans le corpus général puis le nombre référant à la place du tour de parole cité. Voir en annexe les conventions de transcription.

- 19.10 E: le houndo / et ça veut dire quoi ça ?
 19.11 GA-HIL: ben // si elle a pété / (*rires*)
 (...)
 19.13 GA-HIL: mmh / et après hier on est allés voir un match / y'avait une grande télévision je sais plus comment ça s'appelle / vers le stade / après y'avait beaucoup d'personnes surtout des + des *douriés*¹⁷ / (*rires*)
 19.14 E: (*à la classe*) alors quel mot on pourrait utiliser pour -/-
 19.15 GA-HIL: des voyous /

(2) Fi-Sad-djiboutienne (C1)

- 11.3 FI-SAD: la play-station 2 / et on a + on jouait au football et / on s'est tous mis en rond devant la play-station 2 (...) j'ai + j'ai fait des crêpes à mes frères / parce que / y zaiment pas trop mes crêpes mais je m'en fous (*rires de la classe*) / je les ai fait BOUFFER / je les ai fait MANGER pardon (*rires de la classe*) / je les ai fait manger quand même

(3) FI-Ado-togolaise (C2)

- 10.5 FI-ADO: oui / je devais faire entraînement / puis le 30 mai
 10.6 Les autres élèves: le 30 mai ? (*rires*)
 10.7 FI-ADO: le premier mai on devait aller au Sheraton pour + célébrer la fête /

Un autre ressort de l'action évaluative est la référence à des situations sociales surprenantes pour un jeune élève vivant à Addis-Abeba: référence à la différence entre culture traditionnelle et culture moderne, relations dans la fratrie, fausses peurs enfantines, vie nocturne peu probable à cet âge...

(4) Ga-Hil-éthiopien (C1)

- GA-HIL: (...) après j'ai attrapé le rhume / après pendant le week-end j'étais là à la maison / ma mère elle me préparait des médicaments des grand-mères là (*rires de la classe*) //
 1.2 E: alors j'ai attrapé UN rhume (*E. écrit au tableau l'expression*) // qu'est-ce qu'elle t'a préparé comme médicament ?
 1.3 GA-HIL: euh / du miel avec du citron des trucs comme ça //
 1.4 Classe: ouhai! (*rires*)

(5) GA-Dja-béninois (C2)

- 18.1 GA-DJA: moi j'ai passé la première semaine des vacances à jouer au foot avec mon frère / mais j'le battais toujours y voulait m'taper / (*rires*)

(6) GA-Mic-éthiopien (C2)

- 4.1 GA-MIC: pendant les vacances / la première semaine / je suis allé à un hôtel nommé Safari / puis j'ai vu un film de requins / puis quand je suis rentré dans la piscine / je / j'ai cru que y'avait aussi des requins / j'avais peur (*rires de la classe*) /

(7) FI-SAD-djiboutienne (C2)

- 7.3 FI-SAD: (...) la plupart du temps je dormais le matin / et je me réveillais le soir vers six heures / et on redormait à quatre heures du matin / on regardait la

17. « Dourié » est un nom amharique couramment employé pour désigner un jeune voyou d'Addis-Abeba.

télé on s'amusait comme si c'était le jour / des fois on jouait au football dehors /
(étonnement des élèves)/

Il faut parfois que le narrateur recoure à des procédés d'insistance et de redoublement pour que l'adhésion ait lieu. C'est en s'appuyant sur l'intervention de E qu'il peut atteindre son but ici : il réussit à rendre risible aux yeux des autres un évènement qui devrait, selon E, rendre plutôt triste.

(8) GA-Hil-éthiopien (C2)

(...) et y'avait quelqu'un qui s'était suicidé / (*rire de Hil.*)

19.4 E: y s'était suicidé ?

19.5 GA-HIL: ouhai /

19.6 E: et ça c'est rigolo / (*rires de la classe*)

19.7 GA-HIL: en fait elle / c'était une fille / elle avait mal à la tête / et elle est rentrée / pour faire la prière elle a pris de houdo¹⁸ / après elle est rentrée dans sa chambre elle s'est suicidée (*rires*) /

(...)

19.16 E: (...) / et y'a quelqu'un qui t'a posé une question dans la classe pourquoi ?

19.17 GA-HIL: elle avait mal à la tête / et son mari y venait d'se suicider (*rire de Ga-Hil*) (*rires de la classe*)

19.18 E: son mari venait de se suicider aussi ? donc elle était triste /

L'intervention de E est ici une sorte d'étayage inconscient qui porte davantage sur la valeur morale de l'évaluation que sur sa forme. La dynamique de l'échange fonctionne comme une aide à la construction narrative mais l'effet n'est pas celui attendu par E: Ga-Hil devrait, en donnant les raisons du suicide, comprendre que ce n'est pas risible mais il choisit plutôt de montrer combien cet évènement est incompréhensible pour lui en associant deux causes peu comparables : le mal de tête et le suicide récent du mari. L'intervention de E aurait pu être un contre-étayage mais l'élève arrive à utiliser ces remarques à son profit, l'évaluation est effective bien que le récit ne corresponde pas aux normes attendues par E: il y a peu de chances pour que les pairs trouvent une logique à l'association de ces évènements, et pourtant ils rient tout comme Ga-Hil le fait.

Les étayages de l'enseignant

Mais E oriente souvent le discours du narrateur par ses questions et l'aide ainsi à provoquer la réaction des pairs. Grâce à cet étayage, on rit de celle qui dit un peu trop fièrement qu'elle a bu beaucoup d'alcool¹⁹, on rit avec un autre qui s'est rasé la tête, on admire celui qui a pris seul le bus, on s'amuse des habitudes de « vampire » de la dernière :

(9) FI-Elu-éthiopienne (C1)

2.22 E: et donc vous avez fait la fête ?

18. Terme arabe et amharique, pour désigner les ablutions rituelles avant la prière musulmane.

19. Un mois plus tard, Fi-Elu reprend ce thème en disant justement qu'elle n'a pas bu, mais cela ne fera toujours rire personne.

- 2.23 FI-ELU : oui //
- 2.24 E : d'accord /
- 2.25 FI-ELU : bien sûr comme toujours on buvait / on buvait +
- 2.26 E : t'as bu d'alcool encore²⁰? (*rires de la classe*)
- 2.27 FI-ELU : non pas encore! c'est pas d'alcool / c'est pas du whisky / c'est un peu / du champagne comme ça /

(10) GA-Dja-béninois (C1)

- 18.5 GA-DJA : / la deuxième semaine j'ai commencé à travailler / et mon père m'a forcé à aller m'coiffer pour sortir / mais je voulais pas moi /
- 18.6 E : c'est pour ça qu't'as plus d'cheveux sur la tête? (*rires*) Pourquoi tu voulais pas t'coiffer?
- 18.7 GA-DJA : j'aime pas m'coiffer / je suis allé m'coiffer parce qu'il m'avait forcé et ensuite on est sortis on est allés se balader et ensuite on est revenus /

(11) GA-Mic-éthiopien (C1)

- 7.1 GA-MIC : pendant le week-end / je voulais prendre le bus / c'était ma première fois que je -/-
- 7.2 E : c'était LA première fois / (*E écrit au tableau l'expression*)
- 7.3 GA-MIC : c'était la première fois que je voulais prendre le bus / alors j'avais peur / puis / j'ai pris le bus / et j'étais fier de moi /
- 7.4 E : t'as été faire quoi?
- 7.5 GA-MIC : de moi-même / j'étais fier
- 7.6 E : Ah t'as été fier de toi / oui c'est vrai / t'as été où en bus?
- 7.7 GA-MIC : je suis allé / euh + à Friendship²¹ / et puis j'ai joué /
- 7.8 E : t'as été tout seul?
- 7.9 GA-MIC : oui / (*admiration des voisins*)

(12) FI-SAD-djiboutienne (C2)

- 7.1 FI-SAD : pendant mes vacances / avec mes frères on a regardé des + on a regardé la télé / on s'est amusés à faire des défis / euh / j'ai été un vampire / parce que je dormais le soir / je dormais le matin et je me réveillais le soir / euh + voilà /
- 7.2 E : tu dis que tu étais un vampire / qu'est-ce que ça veut dire? tu dormais la journée* / et tu te réveillais la nuit* /
- 7.3 FI-SAD : la plupart du temps (*sourires*)

Une élève parvient même à réinvestir les interventions de E à son profit : puisque la référence insistante à la mode africaine ne fonctionne pas, elle finit par faire des gestes qui, eux, permettront de faire rire :

(13) FI-Ado-togolaise (C2)

- 10.1 FI-ADO : le premier jour de mes vacances j'ai fait mes devoirs / puis on avait une fête + traditionnelle / euh / je devais faire défilé de mode /
- 10.2 E : tu devais faire quoi?
- 10.3 FI-ADO : défilé de mode /
- 10.4 E : un défilé de mode / (...)

20. Référence à ce que Fi-Elu a raconté de ses dernières vacances : elle a dit s'être saoulée avec ses cousins un soir qu'ils étaient seuls.

21. Nom d'un immeuble abritant un centre commercial et une aire de jeux couverte dans le centre-ville.

- 10.7 FI-ADO: le premier mai on devait aller au Sheraton pour + célébrer la fête / j'ai fait défilé de mode pour les gens / ils ont applaudi / on a dansé et / j'ai rencontré Ga-Lui / il était là-bas / et c'est fini /
- 10.8 E: tu étais habillée comment ?
- 10.9 FI-ADO: on devait s'habiller habit africain /
- 10.10 E: oui tu étais habillée comment alors ?
- 10.11 FI-ADO: euh + j'avais mis un pagne / attaché ici / et on m'a mis un chapeau / sur la tête (*rires*)

E va jusqu'à reprendre une expression utilisée par Ga-Mik et inconnue des autres à la fin du récit fait par l'élève suivant; cela qui lui permet de valoriser le récit de Ga-Mik en lui permettant d'expliquer brillamment tout ce que le ski nautique a d'exceptionnel. L'élève perçoit ainsi par la pratique comment il peut mettre en avant l'intérêt de son récit:

(14) GA-MIK-éthiopien (C2)

20.1 GA-MIK: (...) j'chuis allé à Bishoftu avec un ami de ma mère / et on a fait un peu de ski nautique / je tombais sans arrêt alors j'ai pas pu l'faire / bon / (...)

20.2 E: et le ski nautique c'est la première fois qu't'en faisais ?

20.3 GA-MIK: ouhai / parce que / en fait les skis y rentraient pas parce que j'avais les pieds trop grands / c'est pour ça /

(...)

21.10 E: (...) et est-ce que tout le monde sait ce qu'est le ski nautique ? / GA-MIK est-ce que tu peux expliquer c'que c'est qu'le ski nautique s'il te plaît ?

21.11 GA-MIK: le ski nautique on met de / on met des + des skis / pas celles des skis qu'on met à la neige / c'est des skis particuliers / après on monte / on s'accroche à un bateau à moteur / y'a une corde + euh + assez longue / après quand le moteur y va à fond / nous euh + le skieur il se lève / (*chuchotis « c'est pas possible »*)

21.12 E: chuut / le skieur il se lève et puis ?

21.13 GA-MIK: il fait des tours + oui / il fait des figures / (*brouhaha*)

E agit donc sur plusieurs registres, essentiellement pour influencer sur la tension acquisitionnelle. Lorsque ses interventions sont uniquement liées à l'acte communicatif, E se positionne comme un récepteur qui cherche à comprendre le discours qui lui est adressé. Ses interventions peuvent relever d'une difficulté effective de compréhension (ex: « faire/fier », « hound/ablutions »...). Mais il s'agit le plus souvent d'un rôle: E prétend ne pas comprendre alors que la suite des interventions montre qu'elle a les moyens de le faire. Les formes de l'intervention de E varient: elle peut poser une question pour provoquer une focalisation sur la forme, elle peut répéter en proposant la forme correcte, elle peut poser une question « communicative » qui vise en fait à pousser l'élève à identifier le problème.

Lorsque les interventions de E sont d'ordre linguistique, les élèves l'acceptent plus ou moins: tous ici jouent le jeu de la narration, ce qui montre qu'ils acceptent le format de l'exercice. Mais comme nous l'avons vu plus haut, certains essaient de déritualiser la relation pédagogique. On aura noté qu'alors, E intervient très peu sur la forme et reconnaît à l'élève le droit de refuser l'étayage. Cette flexibilité au jeu interactif vise à respecter la face des apprenants à un niveau individuel,

mais aussi à gérer le temps de l'activité en gardant un rythme rapide. Ces récits sont davantage le fruit d'une rencontre entre plusieurs manières d'envisager la manière de se dire: E demande à ce qu'on se focalise sur le format discursif lorsque les élèves lui proposent davantage de s'orienter vers sa dynamique. Parce que le cadre communicatif fait travailler la forme des productions, il permet aussi aux élèves d'apprendre à être acteurs de leurs pratiques langagières.

On le voit ici, c'est l'expertise de l'enseignant qui discerne ce qui est enseignable, apprenable et les rapports que l'élève entretient avec ces savoir-faire. Cette expertise, nécessairement subjective, peut cependant ne pas permettre un étayage efficient et l'élève, malgré tous ses efforts, ne suscite pas l'adhésion explicite du groupe.

Les récits qui ne suscitent pas l'adhésion du groupe

D'autres récits organisés apparemment de la même façon ne suscitent ni rire ni étonnement dans la classe. Ces évaluations non efficientes ont apparemment des points communs avec les précédentes et pourtant elles diffèrent.

Ainsi les emprunts ne prêtent pas à sourire lorsqu'aucune trace de compétence bilingue n'est assumée. On peut émettre l'hypothèse que dans ce cas, les élèves considèrent davantage l'écart comme une erreur stigmatisante et elle ne participe donc pas à la qualité du récit. Elle est d'ailleurs effectivement relevée ici par E²²:

(15) FI-Elu-éthiopienne (C1)

2.11 FI-ELU: à célébrer des anniversaires / et on a fait / comment dire / *water fight* / on a joué avec l'eau / on se versait l'eau sur nous-mêmes /

2.12 E: avec des pistolets à eau ?

2.13 FI-ELU: non / juste comme ça / avec des +

2.14 E: d'accord / on faisait des BATAILLES D'EAU /

Dans plusieurs autres cas, les élèves essaient vaillamment de parler d'un évènement important selon eux mais aucun ne fait référence à ce qui serait une culture commune des élèves. Bien au contraire, chacun essaie à sa manière de mettre en valeur un évènement spécifique très éloigné des réalités partagées par l'ensemble du groupe. Ainsi, parler de voyages à travers le monde ou d'un mariage découvert sur le vif²³, d'une séance de coiffure qui dure une journée²⁴ ou d'une fête communautaire²⁵ au Sheraton ne plait pas spécialement à l'auditoire. Pour les faire réagir, E note au tableau des expressions peu connues, mais

22. Deux autres emplois fonctionnant de la même façon sont attestés dans le corpus général: l'utilisation de pancakes et de news.

23. Ne pas informer les enfants d'un évènement familial important est relativement fréquent en Ethiopie dans les familles traditionnelles. Mais les élèves de cet établissement ont généralement des parents qui dialoguent avec leurs enfants.

24. C'est une élève togolaise qui évoque cet évènement. La chevelure des Ethiopiennes n'est pas crépue et il n'est donc pas nécessaire de passer une journée au salon de coiffure pour se faire des nattes. Quant aux garçons, ce genre d'activité leur est étranger... C'est donc plutôt le fait d'adolescentes plus âgées en Ethiopie et ne dure généralement « que » quelques heures.

25.

le décalage entre la norme standard et l'expression de l'élève n'est pas relevé sur le plan communicatif.

(16) FI-ELU-éthiopienne (C1)

2.15 FI-ELU : on faisait des batailles d'eau / puisque mon père il partait au Sud Afrique / +

2.16 E : en Afrique du Sud -/-(E. écrit au tableau l'expression)

2.17 FI-ELU : en Afrique du Sud / en Afrique du Sud / y'avait une peu de célé // y'avait // un peu de célébra +/- avait quequ'chose comme un fête / tous les familles venaient / et puis y'a +

Pourquoi ici l'anglicisme «Sud Afrique» ne permet-il pas à l'élève d'être admis comme un membre du groupe dont E serait exclu ?

(17) FI-Ado-togolaise (C1)

9.3 FI-ADO : chez une copine / on a joué / et le dimanche / j'ai passé ma journée / dans la coiffure /

9.4 E : t'as passé ta journée où ?

9.5 FI-ADO : à la coiffure /

9.6 E : à la coiffure / au SALON de coiffure / (E écrit au tableau l'expression)

9.7 FI-ADO : au salon de coiffure //

9.8 E : oui /

9.9 FI-ADO : et / on a joué là-bas / et j'ai regardé comment on coiffait les gens /

9.10 E : c'était intéressant ?

9.11 FI-ADO : oui /

Ici encore il s'agit d'une activité que E ne peut comprendre : ses cheveux ne nécessitent pas des séances si longues chez le coiffeur.

(18) FI-BEM-éthiopienne (C2)

13.7 FI-BEM : le premier mariage c'est celle de ma tante /

13.8 E : reprends /

13.9 FI-BEM : celle de ma tante /

13.10 E : non / (*chuchotis des élèves*) (E écrit au tableau l'expression « un mariage »)

13.14 FI-BEM : / celui de ma tante / et je savais pas que c'était le mariage de ma tante / quand on m'avait dit j'avais pleuré /

13.15 E : alors / quand on ME l'a dit /

13.16 FI-BEM : quand on me l'a dit j'avais pleuré /

13.17 E : non j'ai pleuré /

13.18 FI-BEM : j'ai pleuré / et c'était ça mes vacances /

13.19 E : et pourquoi tu as pleuré ?

13.20 FI-BEM : parce que j'savais pas qu'elle allait marier / qu'elle allait se marier / parce que mes parents me l'ont pas dit / alors j'ai pleuré /

13.21 E : tu as pleuré / t'étais contente ou t'étais triste ?

13.22 FI-BEM : triste /

13.23 E : pourquoi ?

13.24 FI-BEM : parce que toujours elle venait dans la maison / et je l'aimais trop / alors c'est pour ça que j'ai pleuré /

L'expression de la souffrance de l'élève et sa présentation d'une habitude culturelle forte avec les plus jeunes en Ethiopie (ne pas les informer d'événements importants) devrait faire réagir l'auditoire.

(19) GA-Lui-togolais (C2)

21.1 GA-LUI: moi la première semaine de mes vacances j'ai travaillé / j'ai fait mes devoirs / et puis ensuite + toute la communauté togolaise en Ethiopie s'est retrouvée à l'Ambassade / ensuite on est allés chez une dame ici / qui s'appelle madame Awidao / pour répéter / pour euh on présentait / une pièce de théâtre au Sheraton / et ensuite le lundi / on je suis allé + moi je jouais le rôle de l'annonceur du roi / tout le monde portait des habits traditionnels / et on a mangé on a dansé on a joué / et euh +

21.2 E: et donc vous avez joué la pièce ?

21.3 GA-LUI: oui /

L'évocation d'un événement rare se passant dans un lieu luxueux devrait rendre les élèves curieux.

On évoquera pour terminer un récit qui s'ancre dans la réalité des élèves (parler plus d'une heure au téléphone) mais qui ne provoque aucune réaction, alors que la narratrice insiste d'elle-même sur la durée remarquable de cet entretien. Il est probable que les difficultés linguistiques de la narratrice aient provoqué ce manque d'adhésion. Les pairs ont en effet des procédés d'étayage qui n'apparaissent pas dans les récits efficaces.

(20) FI-Bem-éthiopienne (C1)

14.1 FI-BEM: le vendredi après-midi / j'ai regardé les films / le samedi matin j'ai fait mes devoirs / après le samedi après-midi Hiwot²⁶ m'a téléphoné / on a parlé plus d'une heure //

14.2 E: plus d'une heure au téléphone ?

14.3 FI-BEM: oui ! après le soir mon cousin était venu //

14.4 E: reprends /

14.5 FI-BEM: le soir / le samedi soir mon cousin était venu chez -/-

14.6 E: non / on dit comment ?

14.7 FI-BEM: EST venu chez moi / (*sur le conseil d'une voisine qui lui a chuchoté cette forme*) / après le dimanche matin ma tante est venue on est partis avec elle / et c'était bien // voilà /

14.8 E: vous êtes allés où ?

14.9 FI-BEM: dans sa maison /

14.10 E: chez elle / (*E écrit au tableau l'expression*)

Les critères de différenciation entre ces récits montrent donc que le jeune utilise conjointement ses compétences linguistiques et ses compétences sociolinguistiques pour évaluer son récit: il raconte en français mais pour une communauté linguistique qui n'est pas française. Il s'appuie pour cela sur sa perception des normes en vigueur dans la classe mais celles-ci sont parfois trop implicites pour qu'il puisse s'y adapter.

26. Mention d'une amie qui n'est pas connue de la classe, malgré ce que la phrase laisse suggérer.

Comme le montrent les productions de Ga-Dja (béninois), de Ga-Lui (togolais) ou de Fi-Ado (togolaise), on peut même penser qu'il s'agit parfois d'un choix qui dépasse le cadre de l'interaction verbale : lorsque l'on ne provoque pas l'intérêt des pairs et que l'on n'est pas éthiopien, n'est-il pas (trop) facile de penser que les normes d'interactions sont davantage ethniques que linguistiques ? Savoir prendre en compte la charge identitaire des prises de paroles est ainsi d'autant plus important pour l'enseignant.

Savoir tenir son rôle de narrateur : une affaire de normes ?

Les procédés créatifs qui font ici recette sont donc tous liés à une culture commune des élèves : les attributs en sont linguistiques (savoir jouer avec les normes unilingues sur un axe bilingue) ou sociolangagiers (savoir transformer la réalité commune à chacun). Il est cependant remarquable que cet éloge de la pluralité linguistique ne soit pas relayé par les thèmes de la diversité socio-culturelle. Tout se joue comme si la liberté prise avec les normes de la classe de français était une norme en soi. La compétence bilingue serait alors un signe de la capacité à s'intégrer au groupe de pairs et le pendant de la capacité à ne pas se montrer différent des autres dans ses habitudes de vie. On peut y voir le signe de l'importance que les pré-adolescents accordent à la construction identitaire par les pairs, mais qu'en est-il de la compétence interculturelle communément attribuée aux personnes vivant en contact avec plusieurs cultures ?

Si l'on prend l'exemple de la fête togolaise évoquée deux fois en C2 (par Fi-Ado et par Ga-Lui), on voit que la première comprend vite que cela n'intéresse personne et joue sur les gestes pour amuser son auditoire. Ga-Lui, quant à lui, introduit le théâtre (valorisé dans la culture scolaire) mais cela n'a pas d'effet positif dans le groupe. Étant donné que la majorité des élèves est éthiopienne, ne risque-t-il pas de confondre ethnicité et pression du groupe en pensant que les « autres » refusent de s'intéresser à sa culture ? La pratique de l'oral en classe pose en effet ce problème « de socialisation des différences sociales et culturelles entre élèves, qui risquent ainsi de devenir plus publiques et de menacer l'espace neutre de la classe » (Nonnon, 2000 : 43). Cette étude montre que la classe est loin d'être un espace neutre. L'adulte doit donc mesurer les enjeux de la prise de parole pour chaque élève et leur influence sur les apprentissages. Ceci est d'autant plus important pour l'enseignant que lorsqu'il donne la parole à un élève, il essaie d'en faire aussi un moment d'apprentissage pour tous. L'exemple suivant montre que cela n'est pas toujours possible : Ga-Dja utilise le terme « crevaison » en sachant qu'il n'est pas compris de beaucoup mais il refuse de s'adapter aux pairs et il préfère adapter son récit aux normes de E en dramatisant l'évènement plutôt qu'en l'explicitant :

(21) GA-DJA-béninois (C1)

3.1 GA-DJA : moi j'ai passé le week-end à dormir / sauf le dimanche / mon père il a eu une crevaison / -/- (*mouvement d'incompréhension de certains élèves*)

3.2 E : il a eu ?

3.3 GA-DJA : une crevaison /

3.4 E : une crevaison / ouhai

- 3.5 GA-DJA : je voulais changer le pneu mais j'avais pas la force / et j'ai failli me casser le bras //
- 3.6 E : t'as failli te casser le bras / oui / quelqu'un sait ce que c'est qu'une CREVAISON ?
- 3.7 GA-DJA : c'est quand le pneu se perce /
- 3.8 E : oui / c'est quand le pneu est crevé il faut le changer / d'accord ?

La comparaison des deux corpus (C1 : mars 2007 ; C2 : mai 2007) montre cependant que la plupart de ces élèves évaluent mieux leur récit en C2 qu'en C1. C'est en particulier le cas de Ga-Dja, qui provoque le rire en C2 grâce à l'évocation rapide d'une bagarre avec son frère alors que son premier texte est plus conforme aux règles traditionnelles de la narration. C'est aussi le cas de Fi-Ado, qui passe du salon de coiffure en C1 au déguisement en C2 (elle ironise ainsi sur les vêtements traditionnels togolais). D'autres élèves montrent une compétence réelle à évaluer leur récit de façon originale en C1 comme en C2 (Ga-Hil, Fi-Sad, Ga-Mic). Cette analyse qualitative ne permet pas d'aller plus loin, elle pousse cependant à étudier de plus près la complexité des liens entre langues et cultures.

Quant aux récits qui témoignent à la fois de préoccupations enfantines dans les thèmes abordés et d'une attention portée à la reconnaissance de soi propre à l'adolescence, ils semblent témoigner d'une esthétique particulière : le texte provoque une évaluation sociale positive parce qu'il répond à la fois aux normes narratives en vigueur à l'école (les récits sont compréhensibles, un événement particulier est mis en avant...) et parce qu'il tient compte de ce que les autres élèves attendent (ancrage assumé dans une culture commune au groupe). Le narrateur fait donc preuve d'une compétence peu commune aux adultes en montrant qu'il sait s'adapter à des destinataires ayant des statuts différents (l'enseignant et les élèves). Ce phénomène de double énonciation est plus visible dans l'interaction que dans les textes eux-mêmes. Il renvoie cependant à des savoirs scolaires souvent présentés comme très difficiles pour les élèves (la double énonciation comme procédé de théâtralisation, l'ancrage des textes dans la situation d'énonciation...) parce qu'ils viennent du « haut » (les savoirs savants) plutôt que du « bas » (les savoirs pratiques). Tout comme les travaux de François le proposent, considérer comme esthétiques (au sens bakhtinien) les récits des élèves revient à faire preuve d'une certaine subjectivité dont le mérite premier est de relativiser les savoirs théoriques dominants véhiculés par l'école :

Toute théorie se donne un objet abstrait : c'est légitime et surtout inévitable. Cet objet abstrait sert, dans le meilleur des cas, à montrer « quelque chose » de la réalité. Mais il a du même coup une « fonction idéologique » : empêcher de regarder, faire considérer comme secondaire, inintéressant ce qui dans la réalité n'est pas conforme à la théorie (François, 2004 : 42).

Ces récits montrent donc aussi que ces jeunes sont capables d'utiliser leurs ressources sociolinguistiques à plusieurs niveaux : la forme et le fond semblent former une unité justement parce que le locuteur sait les utiliser de façon plurielle. La position de E est alors délicate : pour reconnaître le droit à l'altérité de ses

élèves, il lui est nécessaire de savoir faire la différence entre la norme et l'erreur selon l'école, mais aussi selon ces jeunes, tout en étant capable d'interagir de façon spontanée à l'oral. Il doit reconnaître la valeur dialogique de leurs prises de parole pour permettre effectivement aux élèves d'apprendre les savoirs légitimes pour réussir à l'école. Il lui faut ainsi en savoir suffisamment sur les cultures des élèves pour comprendre ce qui se joue dans leurs récits, tout en permettant aussi l'ouverture à la diversité culturelle : « c'est sans doute dans la tension entre ces pôles de la programmation et de la créativité négociée de l'interaction ordinaire que joue l'expertise de l'enseignant et son intervention quant à l'oral » (Nonnon, 1999 : 110).

Conclusion : Comment entendre ces récits ?

Cette étude qualitative montre à nouveau combien l'enseignant doit tenir compte de la variabilité des pratiques langagières des élèves pour permettre un apprentissage efficient. Il est en particulier fondamental qu'il accepte le fait que tout discours contient une certaine opacité, y compris dans les genres textuels les plus travaillés à l'école, comme les récits étudiés le montrent ici : opacité du dire, non réductible aux règles pragmatiques puisqu'il se co-construit en contexte de façon dynamique. Seule une pratique réflexive peut amener l'enseignant à en tenir compte, en particulier dans un milieu de contacts de langues et de cultures :

Ce que l'enfant nous montre, c'est qu'il est un alter ego ; comme nous, différent de nous. Analyser comment l'enfant devient adulte est peut-être moins intéressant que de voir quels sont les moyens à notre disposition pour comprendre-interpréter-dialoguer avec cet alter ego (François, 1993 : 221).

Ces jeunes nous ont aussi donné à entendre des récits polyphoniques sophistiqués, genre considéré comme difficile pour les adultes et associé à l'esthétique des textes littéraires. La prise en compte du répertoire verbal plurilingue et des référents pluriculturels permet ici de montrer comment les récits s'ancrent dans un environnement culturel contextuel qui n'est ni celui des appartenances ethniques ni celui de la France. C'est à ce titre que l'on peut considérer ces productions comme des lieux de créativité :

Car ce n'est pas dans sa détermination linguistique qu'elle [la langue] doit être perçue, mais dans ce qui en fait un moyen d'expression artistique... La création du poète ne se situe pas dans le monde de la langue, le poète ne fait que se servir de la langue (Bakhtine, 1984 : 197).

Dans les interactions ordinaires, l'adaptation des discours à des destinataires ayant des statuts et des rôles différents n'est généralement pas considérée comme un ressort de l'action langagière. Cette tentation de l'homogénéité de nos discours d'adultes n'est-elle pas liée à une forme culturelle de la pensée véhiculée par l'école ? Et pourtant, les études narratologiques actuelles montrent que si les cadres structuralistes aident à forger des catégories, ils ne peuvent rendre compte des dynamiques discursives (Adam, 1994). Les recherches portant sur

la compétence plurilingue identifient aussi des procédés créatifs inattendus émergeant du contact entre plusieurs langues et plusieurs cultures (Moore, 2006). Un jour prochain peut-être, ces savoirs entreront dans les classes et éclaireront utilement les textes produits par les élèves.

C'est peut-être justement parce que les enfants grandissent qu'ils investissent le langage de façon aussi inattendue. A travers ce qu'ils disent d'eux en parlant aux autres, sans doute pouvons-nous aussi mieux comprendre ce qui motive nos propres normes d'évaluation du discours.

Références

- ADAM, J.-M., 1994, *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
- BAKHTINE, M., 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Seuil.
- BERNSTEIN, B., 1975, *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P., 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- COIRIER, P., GAONAC'H, D. et PASSERAULT, J.-M., 1996, *Psycholinguistique textuelle*, Paris, Armand Colin.
- DAUNAY, B. et DENIZOT, N., 2007, « Le récit, objet disciplinaire en français ? » dans Y. Reuter (dir.), *Récits et disciplines scolaires, Pratiques*, n° 133-134, p. 13-32.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R., 2004, « Ce que les récits enfantins nous apprennent sur le récit et le reste... », dans F. François (dir.), *Enfants et récits, mise en mots et « reste »*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion, p. 13-40.
- , 2008, « Le conformisme de la parole enfantine comme sémantique de l'action : un problème de morale langagière » dans R. Delamotte-Legrand et C. Caitucoli (dir.), *Morales langagières, autour de propositions de recherche de Bernard Gardin*, Publications universitaires de Rouen et du Havre, p. 219-237.
- DUBOIS, J., et al., 2002, *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse.
- FRANÇOIS, F., 1993, *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variation des figures de sens*, Paris, Nathan.
- , 2004, *Enfants et récits, mise en mots et « reste »*, Villeneuve d'Asq, Presses universitaires du Septentrion.
- GAJO, L. et al., 2004, *Un parcours au contact des langues. Textes de Bernard Py commentés*, Paris, Didier.
- GENETTE, G., 1972, *Figure III*, Paris, Seuil.
- HADJI, C., 1989, *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Paris, ESF.
- LABOV, W., 1977, *Therapeutic Discourse : Psychotherapy as Conversation*, New York, Academic Press.
- , 1993, *Le parler ordinaire*, Paris, Minuit.
- et WALETZKY, J., 1967, « Narrative analysis : oral versions of personal experience », dans J. Helm (dir.) *Essays on the verbal and the visual arts*, Washington, University of Washington Press, p. 12-44.
- LAMBERT, P., et al., 2007, *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

- LENFANT, M., 2005, *L'évaluation dans la narration interactive : rappels de récits par des enfants en interaction avec un adulte*, thèse de doctorat non publiée, Université de Rouen.
- MEDVEDEV, P., 2008, *Méthode formelle en critique littéraire : Introduction critique à une poétique sociologique*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- MIGUEL ADDISU, V., 2009, « Analyse d'interactions langagières en classe de français dans un contexte exolingue. Quels enjeux pour quels apprentissages ? », dans O. Galatanu, M. Pierrard et D. Van Raemdonck (dir.), *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, Peter Lang, p. 137-151.
- , 2010, *Apprendre en français au Lycée franco-éthiopien d'Addis-Abeba : une approche sociolinguistique à des fins didactique*, thèse de doctorat non publiée, Université de Rouen.
- MONDADA, L., 2009, « La production de l'intelligibilité de l'action : une approche multimodale des procédés de sélection des locuteurs dans les interactions en classe. », *ELA* n° 153, p. 43-58.
- MOORE, D., 2006, *Plurilinguismes et école*, Paris, Didier.
- MOREAU, M.-L. et RICHELLE M., 1997, *L'acquisition du langage*, Liège, Mardaga.
- NONNON, É., 1999, « Note de synthèse : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe. Champs de référence et problématiques (aperçu des ressources en langue française) », *Revue française de pédagogie*, n° 129/1, p. 87-134.
- , 2000, « Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit » dans Y. Reuter et C. Tauveron (dir.), *Diversité narrative, Repères*, n° 21, p. 23-52.
- PEYTARD, J., 1986, « De l'évaluation dans les travaux de Labov », *Études de linguistiques appliquée*, n° 63, Didier, Paris.
- , 1990, « Évaluation sociale dans les thèses de Mikhaïl Bakhtine et représentations de la langue », *Langue française*, n° 85, p. 6-21.
- PY B., 2000, « La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation », *AILE* n° 12 [mis en ligne le 13 décembre 2005 : <http://aile.revue.org/document1464.html>].
- REUTER, Y. (dir.), 2007, *Récits et disciplines scolaires, Pratiques*, n° 133-134.
- RICOEUR, P., 1985, *Temps et récit*, Paris, Seuil.

Annexe

Conventions de transcription

Signes diacritiques	Légende
/	Pause
//	Pause longue (silence avant enchaînement)
-/-	Chevauchements
+	Hésitation
*	Intonation : l'enquêteur fait une demande de confirmation de l'information donnée par l'enquêté
?	Intonation : interrogation
!	Intonation : exclamation
()	Entre parenthèses et en italiques : signes paraverbaux audibles ou visibles, à valeur fonctionnelle dans l'échange
x	Syllabe inaudible à l'enregistrement
<i>En italiques</i>	Mots en langue étrangère

Transcriptions des corpus

Pour faciliter la comparaison des récits, les deux transcriptions concernant le même élève se suivent. À chaque élève est attribué un ordre (de A à H). Puis C1 est indiqué pour « corpus 1/mars 2007 » et C2 pour « corpus 2/mai 2007 ». Ensuite figure le placement du tour de parole dans la classe (« 1 » indique que c'est le premier élève à avoir pris la parole pendant l'exercice). Le pseudonyme (Ga/Fi et initiales) permet de savoir s'il s'agit d'un garçon ou d'une fille. La nationalité est indiquée entre parenthèses.

A- C1 -1 - GA-HIL (éthiopien)

1.1 GA-HIL : pendant cette semaine / ma lapine euh elle a eu des bébés / elle a eu quat' bébés / quand j'chuis / euh le vendredi quand j'chuis v'nu de l'école quand j'chuis rentré chez moi / y'avait un qu'était mort / et j'étais triste alors / il avait pas encore ouvert les yeux / j'lui ouvrais les yeux tout ça / après j'ai attrapé le rhume / après pendant le week-end j'étais là à la maison / ma mère elle me préparait des médicaments des grand-mères là (rires de la classe) //

1.2 E : alors j'ai attrapé UN rhume (*E. écrit au tableau l'expression*) // qu'est-ce qu'elle t'a préparé comme médicament ?

1.3 GA-HIL : euh / du miel avec du citron des trucs comme ça //

1.4 Classe : ouhai! (rires)

1.5 E : et maintenant t'es toujours enrhumé ?

1.6 GA-HIL : oui!

A- C2- 19 - GA-HIL (éthiopien)

19.1 GA-HIL : moi les premiers jours j'ai joué avec les bonnes à faire des batailles de mousse / des mousses à raser /

19.2 E : attends j'ai pas compris t'as fait quoi ?

- 19.3 GA-HIL on prenait d'la mousse à raser et on s'lançait dans la gueule (*rires timides*) / on s'lançait dans l'visage / après un jour avec mes parents on est partis voir la famille / et y'avait quelqu'un qui s'était suicidé / (*rire de Hil.*)
- 19.4 E: y s'était suicidé?
- 19.5 GA-HIL: ouhai /
- 19.6 E: et ça c'est rigolo / (*rires de la classe*)
- 19.7 GA-HIL: en fait elle / c'était une fille / elle avait mal à la tête / et elle est rentrée / pour faire la prière elle a pris de houdo²⁷ / après elle est rentrée dans sa chambre elle s'est suicidée (*rires*) /
- 19.8 E: pour faire la prière elle a pris quoi?
- 19.9 GA-HIL: le houdo /
- 19.10 E: le houdo / et ça veut dire quoi ça?
- 19.11 GA-HIL: ben // si elle a pêté / (*rires*)
- 19.12 E: ah! c'est les ablutions / (*rires*) en français on dit les ablutions (*E écrit au tableau l'expression*) / faire des ablutions c'est se laver / alors pas forcément en prenant une douche ou un grand bain / mais ça peut être ça aussi / c'est se laver au moins symboliquement / en particulier avant la prière musulmane mais pas seulement / pour se purifier: pour être propre / parce qu'on se présente pas devant Dieu en étant sale / d'accord? / les ablutions c'est ce que vous voyez quand les gens se lavent les pieds et cætera parce qu'on n'se présente jamais devant Dieu en étant sale // et après elle est rentrée dans sa chambre et elle s'est suicidée?
- 19.13 GA-HIL: mmh / et après hier on est allés voir un match / y'avait une grande télévision je sais plus comment ça s'appelle / vers le stade / après y'avait beaucoup d'personnes surtout des + des douriés / (*rires*)
- 19.14 E: (*à la classe*) alors quel mot on pourrait utiliser pour -/-
- 19.15 GA-HIL: des voyous /
- 19.16 E: des voyous voilà (*rires*) (*E écrit au tableau l'expression*) / et y'a quelqu'un qui t'a posé une question dans la classe pourquoi?
- 19.17 GA-HIL: elle avait mal à la tête / et son mari y venait d'se suicider (*rire de Hilal*) (*rires de la classe*)
- 19.18 E: son mari venait de se suicider aussi? donc elle était triste /

B- C1- 2- . FI-ELU (éthiopienne)

- 2.1 FI-ELU: j'ai passé les week-ends /
- 2.2 E: j'ai passé LE week-end / (*E. écrit au tableau l'expression*)
- 2.3 FI-ELU: LE week-end / par partir des anniversaires / et par euh +/
- 2.4 E: j'ai pas entendu
- 2.5 FI-ELU: PARTIR des anniversaires / et euh //
- 2.6 E/ j'ai passé le week-end // t'as été invitée à des anniversaires c'est ça?
- 2.7 FI-ELU: oui /
- 2.8 E: donc / j'ai passé le week-end //
- 2.9 FI-ELU: j'ai passé le week-end // euh + //
- 2.10 E: A // CELEBRER des anniversaires /
- 2.11 FI-ELU: à célébrer des anniversaires / et on a fait / comment dire / *water fight* / on a joué avec l'eau / on se versait l'eau sur nous-mêmes /
- 2.12 E: avec des pistolets à eau?
- 2.13 FI-ELU: non / juste comme ça / avec des +
- 2.14 E: d'accord / on faisait des BATAILLES D'EAU / (*E écrit au tableau l'expression*)
- 2.15 FI-ELU: on faisait des batailles d'eau / puisque mon père il partait au Sud Afrique / +

27. Terme arabe et amharique, pour désigner les ablutions rituelles avant la prière musulmane.

- 2.16 E: en Afrique du Sud -/-(E. écrit au tableau l'expression)
 2.17 FI-ELU: en Afrique du Sud / en Afrique du Sud / y'avait une peu de célé // y'avait // un peu de célébra + / avait quequ'chose comme un fête / tous les familles venaient / et puis y'a +
 2.18 E: c'est les membres de ta famille à toi ?
 2.19 FI-ELU: oui /
 2.20 E: toute ma famille / (E. écrit au tableau l'expression)
 2.21 FI-ELU: toute ma famille //
 2.22 E: et donc vous avez fait la fête ?
 2.23 FI-ELU: oui //
 2.24 E: d'accord /
 2.25 FI-ELU: bien sûr comme toujours on buvait / on buvait +
 2.26 E: t'as bu d'alcool encore ?²⁸ (rires de la classe)
 2.27 FI-ELU: non pas encore ! c'est pas d'alcool / c'est pas du whisky / c'est un peu / du champagne comme ça /

B- C2- 23- FI-ELU (éthiopienne)

- 23.1 FI-ELU: j'ai passé une grande partie de mes vacances à voyager / ça veut euh + je partais à Sodere à Langano à Assab / et quand je suis partie à Langano j'ai rencontré Hohet / on a joué et quand je suis revenue après tout ça / après tout ce voyage / je suis partie chez ma grand-mère pour fêter l'anniversaire de mon frère et de mes cousins + et le soir on a + on a mis une table dehors et tout le monde était là et on parlait / et ils buvaient / mais moi je n'buvais pas je n'buvais pas /
 23.2 E: ah oui c'est vrai tu avais beaucoup bu la dernière fois /
 23.3 FI-ELU: mais après que j'ai mangé j'ai bu un peu du vin /
 23.4 E: et pourquoi t'as pas bu beaucoup alors alors que la dernière fois tu nous avais dit que /
 23.5 FI-ELU: car j'étais avec mes cousins mes cousines et c'était le soir / personne nous voyait et / on buvait / et quand on était saoulés + on pouvait pas dormir / et quand on est dormi / le matin quand on s'est réveillés moi j'étais là-bas / lui là-bas / je me trouvais à un autre endroit et c'était rigolo /
 23.6 E: et là tu l'as pas fait parce que t'étais avec des adultes c'est ça ?
 23.7 FI-ELU: ouhai /

C- C1- 3- . GA-DJA (béninois)

- 3.1 GA-DJA: moi j'ai passé le week-end à dormir / sauf le dimanche / mon père il a eu une crevaision / -/-(mouvement d'incompréhension de certains élèves)
 3.2 E: il a eu ?
 3.3 GA-DJA: une crevaision /
 3.4 E: une crevaision / ouhai
 3.5 GA-DJA: je voulais changer le pneu mais j'avais pas la force / et j'ai failli me casser le bras //
 3.6 E: t'as failli te casser le bras / oui / quelqu'un sait ce que c'est qu'une CREVAISON ?
 3.7 GA-DJA: c'est quand le pneu se perce /
 3.8 E: oui / c'est quand le pneu est crevé il faut le changer / d'accord ?

C- C2- 18- .GA-DJA (béninois)

- 18.1 GA-DJA: moi j'ai passé la première semaine des vacances à jouer au foot avec mon frère / mais j'le battais toujours y voulait m'taper / (rires)

28. Référence à ce que FI-ELU a raconté de ses dernières vacances: elle a dit s'être saoulée avec ses cousins un soir qu'ils étaient seuls.

18.2 E: ton grand frère ou ton p'tit frère ?

18.3 GA-DJA: mon grand frère /

18.4 E: ton grand frère en plus!

18.5 GA-DJA: / la deuxième semaine j'ai commencé à travailler / et mon père m'a forcé à aller m'coiffer pour sortir / mais je voulais pas moi /

18.6 E: c'est pour ça qu't'as plus d'cheveux sur la tête? (*rires*) Pourquoi tu voulais pas t'coiffer ?

18.7 GA-DJA: j'aime pas m'coiffer / je suis allé m'coiffer parce qu'il m'avait forcé et ensuite on est sortis on est allés se balader et ensuite on est revenus /

D- C1- 7- GA-MIC (éthiopien)

7.1 GA-MIC: pendant le week-end / je voulais prendre le bus / c'était ma première fois que je -/

7.2 E: c'était LA première fois / (*E écrit au tableau l'expression*)

7.3 GA-MIC: c'était la première fois que je voulais prendre le bus / alors j'avais peur / puis / j'ai pris le bus / et j'étais fier de moi /

7.4 E: t'as été faire quoi ?

7.5 GA-MIC: de moi-même / j'étais fier

7.6 E: Ah t'as été fier de toi / oui c'est vrai / t'as été où en bus ?

7.7 GA-MIC: je suis allé / euh + à Friendship²⁹ / et puis j'ai joué /

7.8 E: t'as été tout seul ?

7.9 GA-MIC: oui / (*admiration des voisins*)

D- C2- 4- . GA-MIC (éthiopien)

4.1 GA-MIC: pendant les vacances / la première semaine / je suis allé à un hôtel nommé Safari / puis j'ai vu un film de requins / puis quand je suis rentré dans la piscine / je / j'ai cru que y'avait aussi des requins / j'avais peur (*rires de la classe*) / et puis à la maison / euh + j'ai fait mes devoirs et j'ai vu la télé c'est tout /

4.2 E: j'ai regardé -/

4.3 GA-MIC: j'ai regardé la télé /

E- C1- 9-. FI-ADO (togolaise)

9.1 FI-ADO: pendant le week-end / je suis allée chez ma copine / on a joué /

9.2 E: je suis allée chez UNE copine / comme nous on la connaît pas / chez UNE copine /

9.3 FI-ADO: chez une copine / on a joué / et le dimanche / j'ai passé ma journée / dans la coiffure /

9.4 E: t'as passé ta journée où ?

9.5 FI-ADO: à la coiffure /

9.6 E: à la coiffure / au SALON de coiffure / (*E écrit au tableau l'expression*)

9.7 FI-ADO: au salon de coiffure //

9.8 E: oui /

9.9 FI-ADO: et / on a joué là-bas / et j'ai regardé comment on coiffait les gens /

9.10 E: c'était intéressant ?

9.11 FI-ADO: oui /

E- C2- 10-.FI-ADO (togolaise)

10.1 FI-ADO: le premier jour de mes vacances j'ai fait mes devoirs / puis on avait une fête + traditionnelle / euh / je devais faire défilé de mode /

29. Nom d'un immeuble abritant un centre commercial et une aire de jeux couverte dans le centre-ville.

- 10.2 E: tu devais faire quoi?
 10.3 FI-ADO: défilé de mode /
 10.4 E: un défilé de mode /
 10.5 FI-ADO: oui / je devais faire entraînement / puis le 30 mai
 10.6 Les autres élèves: le 30 mai? (*rires*)
 10.7 FI-ADO: le premier mai on devait aller au Sheraton pour + célébrer la fête / j'ai fait défilé de mode pour les gens / ils ont applaudi / on a dansé et / j'ai rencontré Luigi / il était là-bas / et c'est fini /
 10.8 E: tu étais habillée comment?
 10.9 FI-ADO: on devait s'habiller habit africain /
 10.10 E: oui tu étais habillée comment alors?
 10.11 FI-ADO: euh + j'avais mis un pagne / attaché ici / et on m'a mis un chapeau / sur la tête (*rires*)

F- C1- 11-. FI-SAD (djiboutienne)

- 11.1 FI-SAD: pendant le week-end / je suis allée chez mes cousins et mes cousines / et on a joué à la PS2 /
 11.2 E: la PS 2?
 11.3 FI-SAD: la play-station 2 / et on a + on jouait au football et / on s'est tous mis en rond devant la play-station 2 et on s'est enfermés dans une chambre noire / et on est restés pendant des heures et des heures et quand on est ressortis on dirait qu'on était tous aveugles tout on voyait plus rien du tout / et de leur côté les femmes elles étaient en train de discuter / alors après on est allés chez nous / j'ai + j'ai fait des crêpes à mes frères / parce que / y zaiment pas trop mes crêpes mais je m'en fous (*rires de la classe*) / je les ai fait BOUFFER / je les ai fait MANGER pardon (*rires de la classe*) / je les ai fait manger quand même / voilà c'est tout mes vacances c'était quand même bien / mes + mon week-end était quand même bien /

F- C2- 7-. FI-SAD (djiboutienne)

- 7.1 FI-SAD: pendant mes vacances / avec mes frères on a regardé des + on a regardé la télé / on s'est amusés à faire des défis / euh / j'ai été un vampire / parce que je dormais le soir / je dormais le matin et je me réveillais le soir / euh + voilà /
 7.2 E: tu dis que tu étais un vampire / qu'est-ce que ça veut dire? tu dormais la journée* / et tu te réveillais la nuit* /
 7.3 FI-SAD: la plupart du temps (*sourires*) / la plupart du temps je dormais le matin / et je me réveillais le soir vers six heures / et on redormait à quatre heures du matin / on regardait la télé on s'amusait comme si c'était le jour / desfois on jouait au football dehors / (*étonnement des élèves*) /

G- C1- 14-. FI-BEM (éthiopienne)

- 14.1 FI-BEM: le vendredi après-midi / j'ai regardé les films / le samedi matin j'ai fait mes devoirs / après le samedi après-midi Hiwot³⁰ m'a téléphoné / on a parlé plus d'une heure //
 14.2 E: plus d'une heure au téléphone?
 14.3 FI-BEM: oui! après le soir mon cousin était venu //
 14.4 E: reprends /
 14.5 FI-BEM: le soir / le samedi soir mon cousin était venu chez -/-
 14.6 E: non / on dit comment?

30. Mention d'une amie qui n'est pas connue de la classe, malgré ce que la phrase laisse suggérer.

14.7 FI-BEM: EST venu chez moi / (*sur le conseil d'une voisine qui lui a chuchoté cette forme*) / après le dimanche matin ma tante est venue on est partis avec elle / et c'était bien // voilà /

14.8 E: vous êtes allés où ?

14.9 FI-BEM: dans sa maison /

14.10 E: chez elle / (*E écrit au tableau l'expression*)

G- C2- 13-.FI-BEM (éthiopienne)

13.1 FI-BEM: pendant mes vacances j'ai passé mes vacances à travailler à partir des mariages et à se bagarrer avec mon frère /

13.2 E: j'entends pas /

13.3 FI-BEM: et à se bagarrer avec mon frère /

13.4 E: à me bagarrer /

13.5 FI-BEM: à me bagarrer avec mon frère / la première mariage c'est celle de //

13.6 E: de /

13.7 FI-BEM: le premier mariage c'est celle de ma tante /

13.8 E: reprends /

13.9 FI-BEM: celle de ma tante /

13.10 E: non / (*chuchotis des élèves*) (*E écrit au tableau l'expression « un mariage »*)

13.14 FI-BEM: / celui de ma tante / et je savais pas que c'était le mariage de ma tante / quand on m'avait dit j'avais pleuré /

13.15 E: alors / quand on ME l'a dit /

13.16 FI-BEM: quand on me l'a dit j'avais pleuré /

13.17 E: non j'ai pleuré /

13.18 FI-BEM: j'ai pleuré / et c'était ça mes vacances /

13.19 E: et pourquoi tu as pleuré ?

13.20 FI-BEM: parce que j'savais pas qu'elle allait marier / qu'elle allait se marier / parce que mes parents me l'ont pas dit / alors j'ai pleuré /

13.21 E: tu as pleuré / t'étais contente ou t'étais triste ?

13.22 FI-BEM: triste /

13.23 E: pourquoi ?

13.24 FI-BEM: parce que toujours elle venait dans la maison / et je l'aimais trop / alors c'est pour ça que j'ai pleuré /

13.25 E: en tout cas tu peux dire je l'aimais beaucoup / ou je l'aimais tellement que /

13.26 FI-BEM: //

H- C2- 21. GA-LUI (togolais)³¹

21.1 GA-LUI: moi la première semaine de mes vacances j'ai travaillé / j'ai fait mes devoirs / et puis ensuite + toute la communauté togolaise en Ethiopie s'est retrouvée à l'Ambassade / ensuite on est allés chez une dame ici / qui s'appelle madame Awidao / pour répéter / pour euh on présentait / une pièce de théâtre au Sheraton / et ensuite le lundi / on je suis allé + moi je jouais le rôle de l'annonceur du roi / tout le monde portait des habits traditionnels / et on a mangé on a dansé on a joué / et euh +

21.2 E: et donc vous avez joué la pièce ?

21.3 GA-LUI: oui /

21.4 E: vous avez joué lundi dernier ?

21.5 GA-LUI: oui

21.6 E: qui était votre public ?

31. Cet élève était absent en mars 2007.

21.7 GA-LUI: beaucoup de gens / j'chais pas qui y sont /

21.8 E: vous les connaissiez pas?

21.9 GA-LUI: non /

21.10 E: c'est dommage si j'avais su + tu aurais pu en parler à la classe / si c'était ouvert / j'aurais pu venir te voir jouer / donc jouer une pièce de théâtre (*E écrit au tableau l'expression*) / et est-ce que tout le monde sait ce qu'est le ski nautique? /

GA-MIK est-ce que tu peux expliquer c'que c'est qu'le ski nautique s'il te plait?

21.11 GA-MIK: le ski nautique on met de / on met des + des skis / pas celles des skis qu'on met à la neige / c'est des skis particuliers / après on monte / on s'accroche à un bateau à moteur / y'a une corde + euh + assez longue / après quand le moteur y va à fond / nous euh + le skieur il se lève / (*chuchotis « c'est pas possible »*)

21.12 E: chuuut / le skieur il se lève et puis?

21.13 GA-MIK: il fait des tours + oui / il fait des figures / (*brouhaha*)

21.14 E: (*E écrit au tableau l'expression et dessine au tableau*) c'est ça le ski nautique / avec l'eau et la vitesse du bateau / ça fait que la personne elle peut se mettre debout et elle a vraiment des skis / et avec la vitesse du bateau c'est comme si l'eau dev'nait solide et on peut avancer on peut glisser sur l'eau / évidemment dès qu'le bateau s'arrête on tombe dans l'eau / (*rires*) / voilà c'est un sport / un sport qui se fait sur l'eau / c'est pour ça qu'on appelle ça du ski? nautique / parce que nautique c'est euh... de la famille de quel autre mot que vous connaissez? (*brouhaha*) / bien on verra tous ces mots plus tard /