



HAL
open science

Du français de scolarisation à la variation stylistique Expérimentation dans une classe plurilingue de CP-CE1

Lucile Cagnon

► **To cite this version:**

Lucile Cagnon. Du français de scolarisation à la variation stylistique Expérimentation dans une classe plurilingue de CP-CE1. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01080436

HAL Id: dumas-01080436

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01080436>

Submitted on 12 Nov 2014

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.



Du français de scolarisation à la variation stylistique

Expérimentation dans une classe plurilingue de CP - CE1

**CAGNON
Lucile**

Sous la direction de Laurence BUSON et Cyril TRIMAILLE

UFR LLASIC
Département Sciences du Langage et français langue étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits - Mention Science du langage

Spécialité : Français Langue Etrangère

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Mes premières pensées vont aux élèves de cette aventure pédagogique. Merci à vous tous, pour les soleils de participation et les nuages d'exigence au *ça va / ça va pas*, merci pour ce travail ensemble et merci à vous en particulier : Mehdi pour tes avancées en franc-tireur qui m'ont obligée à me décaler ; Madyson pour ta souplesse invisible ; Lina pour ton courage face à la peur de mal faire ; Anadil et Lylian pour votre vigilance constante pour notre album ; Nana et Riyad pour le suivi de nos personnages ; Camila, Nour El Houda, Sena pour vos affirmations en nuances ; Djibril pour tes sauts identitaires et tes créations langagières ; Avana, Camille, Elisa, Hugo, Mara, au lointain, pour vos rappels du soin à porter à ces questions de langue(s) ; Cyprien pour tes indications concernant la future troisième manette ; Eros, Julian pour vos implications dans le champ naissant de la variation croisée ; Shana pour tes expertises tout en timidité ; David pour ton attention silencieuse ; Shanis pour tes prises de confiance et Léna pour ta présence trop vite écourtée.

Cette aventure est une aventure de Petits mais aussi de Grands.

A Cyril Trimaille et Laurence Buson, MERCI avec dix points d'exclamation pour votre engagement sur le terrain et dans la réflexion. Pour cet appui à la fois souple, solide et exigeant qui m'a poussée à penser, merci vraiment.

A Nancy Durand, merci pour ta présence et pour m'avoir permis d'assumer les grandes orientations de ce projet.

Merci à Marinette Matthey pour avoir accepté d'évaluer mon travail.

Merci, à Marie-Louise Fuchs pour nos échanges toujours sources d'inspiration et merci à Jean-Charles Berthet, pour tes intuitions si pertinentes du début de projet.

Merci à la maîtresse des CP - CE1, Sylvie, qui m'a permis de travailler dans de si bonnes conditions et avec qui j'ai tant partagé. Merci à l'équipe, dont Laurence la directrice, pour m'avoir chaleureusement ouvert les portes de leur maison professionnelle. Merci à Françoise, la conseillère pédagogique de la circonscription qui a lancé ce projet et à Monsieur l'Inspecteur de l'Education Nationale qui l'a autorisé.

Et bien sûr, merci à ma mère, merci à ma garde rapprochée, sans quoi rien n'est possible ou plutôt, tout semble toujours possible.

A la mémoire de mon père et de Louise, la première conteuse.



Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature

et à intégrer au mémoire électronique

DECLARATION

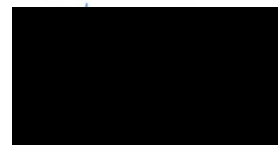
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : CAGNON

PRENOM : Lucile

DATE : 10^e septembre 2014

SIGNATURE :



Sommaire

Remerciements	2
Sommaire.....	4
Introduction	7
1 Des questions de légitimité langagière en classe	10
1.1 Une évolution de la commande	11
1.1.1 La commande initiale	11
1.1.2 Une école plurilingue en « contexte scolaire fragile »	11
1.1.3 La méthode de l'observation participante	13
1.1.4 Le glissement de la commande.....	14
1.2 Les caractéristiques de l'oral en classe	16
1.2.1 La pratique de l'oral observée	16
1.2.2 Une structure dialogique à trois temps	19
1.2.3 La cible lexicale.....	20
1.2.3.1 L'exactitude.....	20
1.2.3.2 La catégorisation	21
1.2.3.3 L'objectif culturel.....	23
1.2.4 La cible syntaxique.....	24
1.2.5 Une mise à l'écart des marques de l'oral.....	25
1.2.6 Des obstacles didactiques	28
1.2.7 Un traitement différencié de formes « non standard »	30
1.3 La langue de scolarisation en classe ordinaire.....	32
1.3.1 L'effet loupe	33
1.3.2 Une langue orale pour l'écrit	34
1.3.3 Une langue orale pour la norme	36
2 Une recherche théorique et didactique	38

2.1	Langue(s) d'Ici.....	40
2.1.1	De l'hétérogène en sociolinguistique	40
2.1.2	Les registres / niveaux	42
2.2	Langue(s) d'Ailleurs	47
2.2.1	Du « regard éloigné » sur l'hétérogène	47
2.2.1.1	L'approche anthropologique	47
2.2.1.2	La variation dans le champ de l'Ailleurs	49
2.2.1.3	La variation dans le champ des contacts de langues	51
2.2.2	L'éveil aux langues.....	53
2.3	Compétence de communication et plurilinguisme.....	59
2.3.1	La contribution de Dell Hymes	59
2.3.2	La compétence plurilingue et pluriculturelle.....	61
2.4	Choisir les orientations	65
2.4.1	De la variation croisée	65
2.4.2	De la langue de scolarisation pour un public « fragile »	68
3	L'exploration de la variation stylistique à partir du répertoire plurilingue de la classe	72
3.1	Présentation des séances	74
3.1.1	Séances de découverte	74
3.1.2	Séances d'entraînement	76
3.1.3	Séances de production de l'album	76
3.2	Continuum(s) vs catégories (orientation 1).....	78
3.2.1	Vers l'axe du « doux » et du « dur »	78
3.2.2	Un glissement en continu	80
3.2.3	Un phénomène multidimensionnel sur un seul axe pédagogique.....	81
3.3	Comprendre, produire <i>et</i> analyser... (orientation 2).....	84
3.3.1	Des variations liminaires	84
3.3.2	Des variations contrastées	86

3.3.3	Des compétences liées et l'oral / écrit articulés.....	90
3.4	... dans le répertoire plurilingue (orientation 3)	94
3.4.1	Déclarations	94
3.4.2	Retraits.....	98
3.4.3	Construction d'attitudes, aptitudes et savoirs en éveil aux langues	104
3.5	Essais de variations croisées	110
3.6	Sous conditions	119
3.6.1	Une élaboration collective et en projet (condition 1)	119
3.6.2	La prise en compte des acquis (condition 2)	122
3.6.3	Une réflexion sur la norme linguistique (condition 3)	123
	Conclusion.....	126
	Bibliographie	131
	Résumé et mots clé.....	137
	Table des annexes.....	138
	Annexe 1 Convention de transcription.....	139
	Annexe 2 Registres / Niveaux.....	140
	Annexe 3 Eveil aux langues	141
	Annexe 4 Séquence didactique	142
	Annexe 6 Notre album bistyle.....	144

Introduction

« La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. » (MEN, 2006 : 5).

En ouverture du socle et de son premier pilier, le défi de la communication orale et écrite est lancé. Ce défi est au cœur du projet de l'école pour une société plus juste ; un projet qui est renforcé par la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* (2013) dont l'objectif est :

Article 2 [de] lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative.

Dans quelle mesure les enjeux de société portés par la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République* mettent-ils ainsi en question l'enseignement / apprentissage de la langue ? De quelle compétence de communication parle-t-on alors ? Y-a-t-il une place dans ces enjeux pour la compétence de communication telle qu'elle est identifiée par Dell Hymes (1991) ?

Cette place, pour ma part, interpelle directement des compétences d'adaptation langagière, proposant par là-même d'explorer sur le terrain didactique des « façons de parler », soit autrement dit, la variation.

« Les façons de parler », telles qu'elles sont travaillées avec les élèves dans cette expérimentation, font référence à une variation intra-individuelle. Dite « diaphasique », « situationnelle » ou « stylistique » (Gadet, 2007 ; Buson, 2009), cette variation renvoie au fait qu'une même personne parle différemment selon les situations de communication sachant que cette définition de départ n'épuise pas toute la complexité de cette dimension intra-individuelle.

La variation vient en classe en enseignant... le français standard, la non variation. Une contradiction qui n'en est peut-être pas une quand, pendant cette recherche comme lors de mon parcours professionnel de professeur des écoles, se rencontrent des interrogations de fond sur le français que les enseignants ont pour mission de transmettre. Les « ça ne marche pas », « il faut faire différemment », discours enseignants que je retrouverai sur le terrain du stage, ouvrent un questionnement de départ : pour quelle(s) raison(s) l'oral attendu en classe semble-t-il si difficile et si peu investi par les élèves ? Comment travailler autrement les compétences langagières qui permettraient aux élèves de s'adapter, entre

autres, aux attendus de la langue de l'école ? Comment faire pour que la langue de scolarisation soit plus explicite dans son enseignement ?

Enseignante de classe ordinaire¹ depuis plus de dix ans, ce questionnement de départ se pose directement au regard de mes premiers interlocuteurs : les élèves. Des élèves qui, ici dans la région grenobloise et ailleurs en Colombie Britannique ou en Ukraine, sont le plus souvent en contact avec plusieurs langues. Des élèves dont les ressources plurilingues sont à préciser en contexte mais qui, d'ores et déjà, sont considérées à partir d'une notion fondamentale pour cette étude, celle du répertoire verbal (Gumperz, 1964)² :

« Cette notion est, en effet, en adéquation avec la réalité empirique, puisque les pratiques langagières des locuteurs bilingues, autant que celles des monolingues polystyles sont traversées par de multiples variations formelles, elles-mêmes déterminées par une infinité de facteurs non linguistiques, micro ou macrocontextuels. » (Trimaille, 2003 : 35).

La prise en compte de ces ressources importe, tout comme une approche qui marque mon parcours professionnel : l'éveil aux langues présentée par Diana-Lee Simon (enseignante à l'université Stendhal - Grenoble) dans ma formation initiale de professeur des écoles. Cette approche se définit, dans un premier temps, par une ouverture sur la pluralité des langues de la classe³.

« Il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner [...] » (Candelier, 2003 : 20).

Je retiens de ces expériences parfois préparées didactiquement ou réalisées le plus souvent de manière décousue : des projets qui font le lien avec les familles, des ateliers avec des parents et des supports de classe. J'ai également une pensée particulière pour deux élèves : Djemai et ses camarades, explosifs en classe, apaisés grâce à Adrien et la reconnaissance de situations familiales à la fois complexes et plurilingues⁴ ; Camille dont « la déficience phonologique » relevée par son enseignante, fut envisagée autrement grâce à un travail de phonologie plurilingue et comparative, le tout en projet.

Quand les terrains de la classe et des champs théoriques renforcent les interrogations sur la langue légitime, la recherche du « comment faire autrement » s'ouvrent au questionnement

¹ Définie en contraste avec la classe « adaptée », la classe « ordinaire » fait référence à un cadre institutionnel présenté en §1.1.1.

² Défini plus précisément en §2.2.1.3.

³ Nous retrouverons la démarche d'éveil aux langues en § 2.2.2 puis dans le projet lui-même §3.

⁴ Voir notamment l'élaboration des sociogrammes plurilingues dans « *I live in New York but... je suis né en Haïti* », EQUIPE DU LIDILEM – GRENOBLE III, Jacqueline Billiez, Stéphanie Costa-Galligani, Claire Jaffrès, Patricia Lambert, Cécile Sabatier, Cyril Trimaille. Version 2013 consultable en ligne. <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2009-2010/diversite-langagiere-a-lecole/diversite-langagiere-a-lecole-accueillir-et-scolariser-des-eleves-nouvellement-arrives-en-france> Dernière consultation le 14 août 2014.

à partir des appuis de la sociolinguistique, de l'anthropologie et de l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes, 1972).

Pour moi, enseignante formée en anthropologie (Université de Paris X et Université de Montréal) et en ethnopsychiatrie (Paris VIII), il ne s'agit pas seulement d'interroger la cible orale visée en classe pour travailler l'adaptation à la langue de l'école. En parallèle s'ouvrent d'autres questions. Dans quelle mesure, l'entrée didactique de la variation stylistique permet-elle d'ouvrir des pistes pour aborder le français de l'école dans une éducation langagière envisagée comme « globale » (Coste, 2013) ? La mise en œuvre de la variation stylistique est-elle comparable à une approche par les registres et les niveaux de langue ? L'éveil aux langues est-elle une démarche satisfaisante pour aborder la variation stylistique dans le répertoire plurilingue de la classe ?

Ce questionnement guide la réflexion en trois temps.

Pour commencer, les attendus de la langue légitime s'analysent. Il importe d'assurer un contenu précis à une approche critique de l'oral en classe. Cette approche met en avant une langue qui se définit dans les rapports ambigus de l'oral et l'écrit et à partir d'une norme prescriptive qui trie et hiérarchise les formes linguistiques de la classe.

A ces constats, il convient ensuite d'associer des points d'appuis de la recherche théorique et didactique. Les approches des registres et des niveaux de langue ainsi que celle de l'éveil aux langues sont interrogées parallèlement aux apports de la sociolinguistique et de l'anthropologie. Il ne s'agit plus seulement de s'adapter à la langue de l'école mais de viser le développement de la compétence de communication (Hymes, 1991) et de la compétence plurilingue (Coste, Moore et Zarate, 2009 [1997]).

Enfin, à partir des pistes ouvertes par l'éveil aux langues et un questionnement d'« éveil au(x) style(s) » (Buson, 2009) s'élabore l'expérimentation de la variation stylistique à partir du répertoire plurilingue de la classe. Une tentative qui s'appuie sur les liens entre l'oral et l'écrit ainsi que la nécessité de « tenir les deux bouts » (Coste, 2013) : les deux bouts de la langue de scolarisation et de la pluralité pour cet auteur mais aussi, en complément dans cette étude, les deux bouts de la variation dans le répertoire verbal, celle propre à un code (intralinguistique) et celle née de la rencontre de plusieurs langues (interlinguistique).

1 Des questions de légitimité langagière en classe

1.1 Une évolution de la commande

La commande est élaborée dans le cadre d'un stage réalisé au CASNAV de Grenoble - Centre Académique pour la Scolarisation des élèves allophones Nouvellement Arrivés en France et des enfants itinérants ou Voyageurs -.

1.1.1 La commande initiale

Le projet choisi initialement, la mise en place d'une action de type « Sacs d'histoires » en maternelle ou en CP fait suite au travail de Marielle Barateau (2013). Il s'agit pour le CASNAV de faire entrer des livres plurilingues dans les familles et de solliciter des ressources langagières qui facilitent l'entrée dans la littéracie⁵.

Le CASNAV a pour première mission de conduire et coordonner l'enseignement du français auprès des Élèves Allophones Nouvellement Arrivés et des Enfants Du Voyage (désormais EANA). Les EANA sont des élèves – de l'élémentaire ou du secondaire - **allophones**. L'apprentissage de la langue française est l'objectif principal des institutions éducatrices. Cependant, les ressources linguistiques de ces élèves ne sont pas à négliger, d'où le refus d'un terme dépréciatif comme « non francophone » dans les documents institutionnels ou sociolinguistiques.

Les EANA sont des élèves allophones, **Nouvellement Arrivés**. Cette particularité justifie une prise en charge spécifique pendant les premiers temps de leur scolarité en France - 1 ou 2 ans généralement -, prise en charge qui est cœur des missions du CASNAV. Toutefois, du fait de l'intégration, intégration dite « inclusion » depuis 2012, ces élèves Nouvellement Arrivés sont inscrits en « classe ordinaire » (MEN, 2012a).

L'élaboration de la commande initiale se pose dans ce cadre : entre la spécificité du public relevant du CASNAV, la classe ordinaire et la reconnaissance des différentes langues de nos élèves qu'ils soient EANA ou descendants de migrants.

1.1.2 Une école plurilingue en « contexte scolaire fragile »

La recherche de stage est orientée par deux critères : 1/ que des élèves connaissent d'importantes difficultés pour l'apprentissage du français, 2/ qu'ils soient pour la plupart allophones et/ou plurilingues.

⁵ Consulter : http://www.ge.ch/enseignement_primaire/sacdhistoires/
Dernière consultation le 30 août 2014.

Le choix se porte sur une classe de CP/CE1 de l'agglomération grenobloise grâce à l'aide et à l'évaluation judicieuse de la conseillère pédagogique de la circonscription qui connaît bien le « contexte scolaire fragile », selon ses propres mots. A l'école, le besoin d'une stagiaire se confirme. L'établissement situé à quelques rues du découpage administratif du Réseau de Réussite Scolaire - RRS -, ne profite pas des aides prioritaires⁶, telles qu'un maître surnuméraire, un appui renforcé du Réseau d'Aides Spécialisées aux Elèves en Difficulté - RASED - ou un temps de décharge de classe augmenté pour l'enseignante en charge de la direction.

Cette école est de taille moyenne, 130 élèves environ, avec des classes de niveaux multiples parfois. Le stage se déroule dans la classe de CP/CE1 choisie en raison du double niveau.

Cette classe accueille 23 élèves au début du stage : 14 CP dont une élève romme, Mara, scolarisée depuis la rentrée, et 9 CE1 - comptant dans ce groupe, Mehdi et Avana, inscrits au CP mais travaillant du côté des CE1. En cours de séquence, une élève de CE1, Léna nous quitte alors que deux autres élèves allophones, nouvellement arrivés, rejoignent les rangs des CP le matin : Yaman, arabophone irakien arrivé début janvier (classe de CE2) et Omar (classe de CE1) arrivé le 14 février d'Italie, dont le répertoire verbal (Gumperz, 1964) comprend l'arabe, l'italien et le napolitain.

L'environnement plurilingue de l'école est présenté d'emblée lors des premiers entretiens avec la directrice et les enseignantes du cycle 2. Selon elles :

« Une grande majorité d'élèves « parlent d'autres langues à la maison [que le français] ».

Si ces informations restent imprécises, je note que quatre élèves seulement ne semblent parler « que » français et que les langues « parlées à la maison » sont :

« des langues du Maghreb, le turc, l'italien, l'espagnol, des langues d'Afrique, le roumain ou romani » (Journal, les 16 et 19 décembre 2013).

Aux vues de ces données, l'école peut donc être qualifiée de plurilingue.

⁶ <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>
Dernière consultation le 14 août 2014.

**Bilan des langues
annoncées en fin de
séquence**

Arabe	14*
Italien	4
Espagnol	3
Bambara	1
Belge ?	1
Malgache	1
Portugais	1
Turc	1

* 12 arabe
algérien, 1 arabe
marocain, 1 arabe
irakien

1.1.3 La méthode de l'observation participante

Depuis Bronislaw Malinowski (1932 [1922]), l'anthropologie a fait la preuve que l'observation participante, sa méthode phare, est un puissant outil d'enquête. En étant en relation avec tous les acteurs de l'école, j'espère observer directement ce qui s'y passe tout en associant ces observations à ce qu'ils en disent.

« L'ethnographe doit avoir des yeux et des oreilles ; il doit assister personnellement aux rites, aux activités et aux cérémonies, et il doit s'informer de ce qu'en pensent les indigènes. »
(Malinowski, 2002 [1935] : 238).

Mes outils de collecte de données sont principalement : un carnet de notes pendant le déroulement de la classe, un journal de bord écrit dès qu'élèves et enseignante sont partis, la collecte discrète de productions d'élèves et la caméra qui tourne presque en continu dans la classe.

Je partage ainsi les journées de la classe pendant plus de quatre semaines, alternant une posture d'observatrice chaleureusement soutenue par l'enseignante et un investissement progressif auprès des élèves : mise en route d'activités différenciées, pour Mara principalement, puis auprès d'Omar et Yaman en Activités Pédagogiques Complémentaires - APC -, apport de matériels pédagogiques en classe, et surtout suivi des activités mises en œuvre par la maitresse. Mes discussions avec l'enseignante sont également nombreuses ; échanges relayés en salle des maitres pour les déjeuners avec l'équipe ; échanges qui se nouent autour d'un projet de stage que je me garde bien de refermer.

Cette posture d'observation participante et résolument non interrogative a pour objectif d'identifier les besoins didactiques tels qu'ils sont perçus dans leur environnement.

Je prends le temps de regarder travailler les élèves, d'étudier leurs productions et les évaluations des différents acteurs (de circonscription, du RASED, de la maitresse). La « fragilité » du public se confirme⁷ de même que les difficultés scolaires signalées.

Parallèlement, les différentes activités de maîtrise de la langue française, les courtes productions d'écrits, les séances de lectures qu'elles relèvent de la connaissance du code ou de la compréhension, mettent rapidement à l'écart l'idée de travailler l'entrée dans la lecture et la mise en place d'un « sac d'histoires ».

Un projet, tout intéressant qu'il soit, ne saurait être conçu sans lien avec les besoins du terrain.

1.1.4 Le glissement de la commande

Même s'il me faut un peu de temps pour l'assumer pleinement, le glissement de la commande est amorcé d'emblée. Sur le terrain, deux faisceaux d'observations sont significatifs.

Pour commencer, le thème d'un langage généraliste bouscule d'emblée le questionnement qui accompagne le projet « sac d'histoires », à savoir, la nécessité de cibler les besoins rencontrés par les élèves dans l'entrée dans l'écrit. Lors de ma première rencontre avec les enseignantes, le projet initial change d'orientation :

les difficultés avérées des élèves « que ce soit à l'écrit ou à l'oral » sont pointées ; difficultés définies comme une « pauvreté de langage », « des problèmes de vocabulaire, d'expressions » ; « [des] difficultés qui ne s'arrêtent pas au CP mais qui concernent aussi bien les CE1. » (Journal, le 19 décembre 2013).

Par la suite, j'observe combien les aspects techniques de la lecture ne sont pas un point de difficulté pour la maitresse. Celle-ci prend beaucoup de temps pour travailler la phonologie, la compréhension, les activités associées de maîtrise de la langue. Elle montre une grande assurance pour répondre aux difficultés ponctuelles de certains élèves en classe (groupe de remédiation, différenciation des supports et activités). Elle propose un soutien « lecture » pendant les APC. Des difficultés concernant le langage continuent à être avancées sans que l'entrée dans la littéracie ne soit mise en question.

Le problème évoqué concerne plutôt une « non maîtrise du vocabulaire », pour la citer. Mehdi, par exemple, serait exemplaire de ces difficultés dont témoigne également sa maman. A la maison, il devra ainsi :

⁷ Consulter § 2.4.2.

« travailler l'expression à partir des albums MARTINE afin d'acquérir un meilleur vocabulaire et lui permettre d'améliorer sa structure de phrase. » (Journal, le 20 janvier 2014).

Outre cette question de l'expression et du vocabulaire jugé insuffisant, un deuxième faisceau d'observations vient bousculer la commande initiale.

En effet, si les autres langues des élèves ne sont pas utilisées dans la classe, la diversité linguistique et culturelle semble évoquée sans difficulté. C'est le cas, par exemple, quand je rappelle, en classe complète et aux côtés de la maitresse, les orientations de mon projet.

Extrait 1 (Journal, le 21 janvier 2014)⁸

1	E1	vous savez pour l'instant que je prends du temps pour être avec vous - pour vous regardez travailler et puis après on fera des activités de langage ensemble - tiens justement avec quoi on peut faire du langage ?
2	XXX	avec les synonymes / avec les mots / les choses / les mathématiques / [tous ensemble]
3	Camila	avec toutes les langues qu'on parle à la maison

Cette observation rappelle le début du stage. Les enseignants ne font alors pas de remarque particulière concernant l'approche plurilingue du projet : ni intérêt, ni opposition, ni scepticisme. Leur connaissance des ressources plurilingues des élèves est informelle car ils rejettent toute saisie administrative des langue(s) familiale(s) dans les fiches de renseignement de l'école ; une collecte qui est d'ailleurs interdite dans Base Elève⁹ -. Néanmoins une connaissance de ces langues s'affiche.

La diversité linguistique et culturelle semble donc pouvoir se dire en classe et dans l'école. Elle est connue et autorisée comme un fondement civique de l'institution ou un constat du vivre ensemble. Cet arrière plan du « nous sommes tous différents » nourrit une posture de neutralité bienveillante chez les enseignants.

Citons ainsi la référence au Maroc, l'autre pays de Camila, et deux observations.

⁸ **Convention de transcription** (à retrouver en Annexe 1)

- Pause : c'est possible - - - mais

/ Chevauchements / interruption perceptible de la parole sans qu'il y ait de pause : Taisez-vous s'il / [vous plaît]

[texte] Paralinguistique, prosodie, commentaire du transcripteur : [ton sec] ; [elle distribue les feuilles]

?? Inaudible : Il a pris un ??

MASJUSCULES Accentuation d'un mot, d'une syllabe, d'un son : OUI je TE le dis, Orange

Prénom(s) CP Elève(s) parleur(s) avec précision du niveau

X(X) Locuteur non identifié

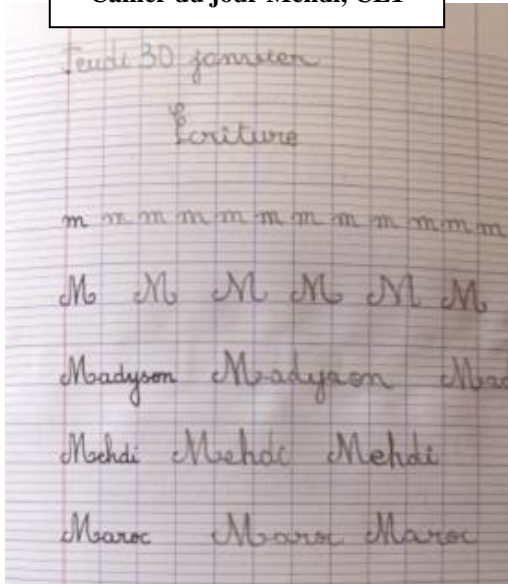
E1 ou E2 Enseignant(e) dans la séquence d'exploration. Certaines séances ont été co-animées avec le directeur de ce mémoire : la convention de transcription différencie donc E2 pour Cyril Trimaille et E1 pour Lucile Cagnon.

M Maitresse de la classe de CP / CE1

1 Numérotation du tour de parole

(1) Lors de l'analyse, renvoi au tour de parole

⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid24413/base-eleves-premier-degre.html> Dernière consultation le 14 août 2014.



Suite à une plaisanterie « ethnique » bon enfant dans le rang, la maitresse rajoute tranquillement :

« vous savez qu'on ne parle pas de ces histoires. Ce sont pas des insultes les pays d'où on vient. » (Journal, le 21 janvier 2014).

Au cours d'une activité de découverte du monde :

« Il n'y a pas de remarque à faire s'il [*personnage d'une image*] est différent. Vous savez, on en a déjà parlé au début d'année, on est tous différent. C'est comme ça. » (Journal, le 27 janvier 2014).

Cette période d'observation participante révèle donc d'autres enjeux langagiers que ceux portés par la commande initiale du CASNAV. D'une part, le plurilinguisme des élèves semble une donnée visible et assumée pour les différents acteurs du terrain, d'autre part, l'entrée dans la lecture n'apparaît pas aux yeux de l'enseignante comme une priorité, à la différence de la « pauvreté de langage » des élèves, sujet maintes fois abordé dans l'équipe. Mon sujet se réoriente vers le champ de la didactique de l'oral.

1.2 Les caractéristiques de l'oral en classe

Il s'agit alors de s'attacher aux difficultés des élèves dans les séances de langage. L'observation se concentre sur ces interactions didactiques, proposant une analyse ciblée de la pratique de classe qui est représentative uniquement de l'objet observé et nullement des multiples interactions que partagent la maitresse et les élèves.

1.2.1 La pratique de l'oral observée

En classe, les échanges oraux conduits par l'enseignante visent à développer une langue plus riche et plus complexe que celle parlée de prime abord par les élèves.

« Le problème c'est que le vocabulaire est imprécis, il n'est pas retenu d'une séance sur l'autre. Ils n'ont pas beaucoup de structure et celles qu'on apprend en classe ne sont pas bien utilisées. Elles ne sont pas réinvesties par les enfants » (Journal, le 23 janvier 2014).

Le vocabulaire est donc l'entrée privilégiée du langage oral, rejoignant en cela les préconisations du MEN qui, dans les *grilles de référence* de 2011 renforcent l'approche mise en avant dans le *socle commun de connaissance et de compétences* de 2006.

« S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié » (MEN, 2011 : 3).

Cet apprentissage est mis en œuvre dans la classe de manière incidente, contextualisée et transversale. Les mots rencontrés au fil de la journée sont expliqués, répétés, définis ; des synonymes, antonymes, sont recherchés et les mots génériques de catégories - hyperonymes - sont mis en évidence. Au détour d'un texte, d'une chanson, d'un exercice de découverte de monde, les élèves sont interpellés par l'enseignante qui saisit la moindre opportunité pour mettre en avant le lexique important et ce, quelles que soient les matières. A ces moments là, la séparation entre CP/CE1 ne compte plus et cette situation d'enseignement/apprentissage se superpose aux activités en cours :

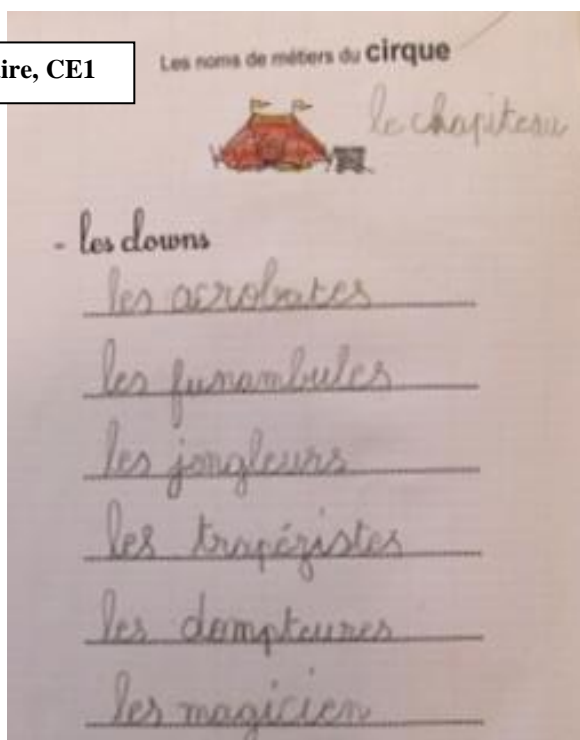
« Qu'est-ce que c'est, que signifie, c'est quoi un/une ... ? »

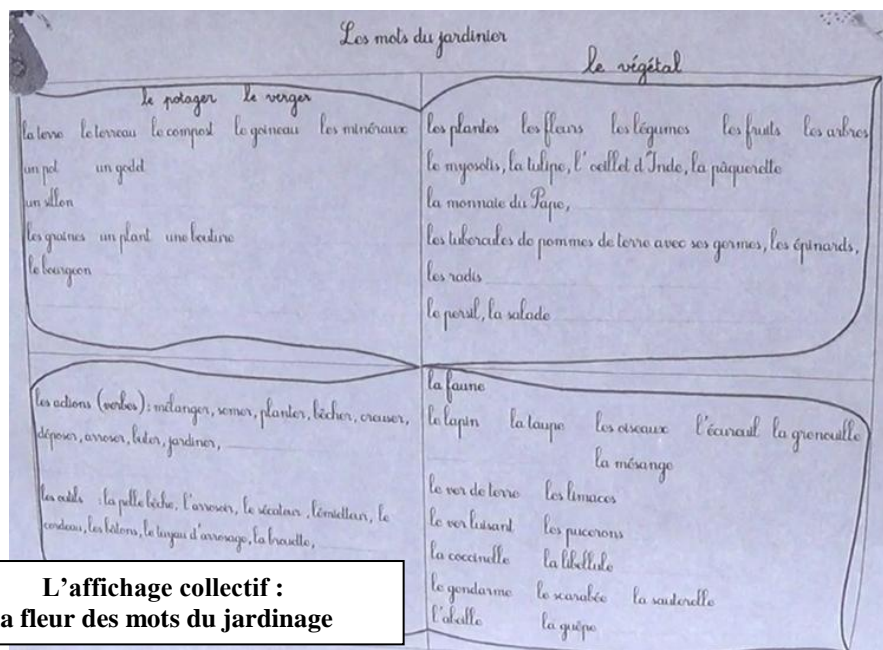
Les bras se lèvent, un élève donne la réponse. La réponse est reformulée par la maitresse et un élève répète le mot.

Cependant, cet apprentissage incident est loin d'être suffisant comme le rappelle Micheline Cellier, dans la conférence que la maitresse et moi avons suivie le 5 février 2014 dans le cadre de la formation des maitres de la circonscription.

Le vocabulaire s'apprend aussi dans un travail de décontextualisation et de recontextualisation. Dans la classe, les élèves renouvèlent leur exposition aux mots dans des chansons, coloriages, textes ou ils les travaillent dans des séances de vocabulaire ultérieures.

Cahier de vocabulaire, CE1





**L'affichage collectif :
la fleur des mots du jardinage**

Parallèlement, d'autres compétences de la langue française dépendent de cette capacité à utiliser les mots de manière adéquate sans que des compétences de vocabulaire soient affichées : les séances de compréhension d'écrits, de découverte du monde, de musique mettent en avant nombre de mots clefs tandis que la méthode de lecture ne manque pas de rappeler systématiquement avant les questions de compréhension :

« Donne les mots du texte qui t'ont permis de répondre »¹⁰.



**Couverture du cahier de
vocabulaire, CE1**

¹⁰ Baron, L. & Condominas A. (2006). *Rue des contes CP - Livret 1 et 2*. Paris : Magnard.

1.2.2 Une structure dialogique à trois temps

Au début du stage, une activité d'analyse des graphies du son [o] avec les CP est l'occasion d'un échange avec les élèves des deux niveaux.

Extrait 2 (Journal, le 23 janvier 2014)

1	M	qu'est-ce que c'est qu'une taupe ?
2	Madyson CP	c'est plus petit qu'un rat et ça vit dans la terre
3	M	non c'est plus gros et on commence pas comme ça - on prépare sa phrase d'explication dans la tête avant de parler tu cherches tes mots d'abord tu cherches tes mots par un mot qui est plus précis - qu'est-ce que c'est en fait une taupe ?
4	Julian CE1	par exemple/
5	M	non, on commence pas comme ça ! on prépare sa phrase dans la tête avant de parler
6	Djibril CP	ben, par exemple/
7	M	non [<i>agacée</i>] qu'est-ce qu'un bateau ? ça paraît facile mais en fait pas tout le monde va pouvoir l'expliquer
8	?	c'est quand/
9	M	non on commence pas comme ça - c'est un, c'est une - - une explication commence toujours comme ça
10	?	c'est un bateau/
11	M	non tu ne peux pas reprendre le mot bateau - c'est - - -
12	?	c'est quand on se promène sur l'eau
13	M	non ça ne sert pas qu'à se promener - -
14	Lylian CP	c'est là qu'on promène les gens
15	M	tu n'expliques pas - pour expliquer on dit en quoi c'est différent d'une voiture d'un train - bateau voiture ça fait partie d'une même catégorie de la même chose
16	Elisa CP	c'est quelque chose pour transporter des gens
17	M	bravo, j'en étais sûre - qu'est-ce qu'un gâteau ?
18	Shanis CP	c'est quelque chose qu'on mange
19	M	non ! remplace quelque chose par autre chose- soit plus précise ! c'est un moment de la journée, pendant un repas
20	Shana CP	ah oui [<i>en levant désespérément le bras</i>]
21	Nana CP	c'est quand c'est sucré/
22	M	non
23	Lina CP	un gâteau, c'est un dessert sucré
24	M	oui, c'est ça. Anadil [<i>qui n'écoute pas</i>] tu peux répéter - - - tu n'écoutes pas !! on fait du vocabulaire là les enfants

Dans l'extrait d'interaction ci-dessus l'alternance parfaitement rythmée des tours de parole entre la maitresse et les élèves dévoile un cours d'enseignement classique dans lequel l'enseignant est face à la classe. A part l'intervention externe et non prise en compte de Shana (20), chaque élève parleur voit son énoncé validé par la maitresse. Aux douze tours de parole des élèves apparaissent en miroir les douze interventions de la maitresse qui soit coupent les énoncés des élèves (5, 7, 9, 11) soit apportent une information complémentaire pour orienter la recherche de la solution (13, 15, 19). Dans tous les cas, l'énoncé

enseignant a pour objectif d'évaluer l'énoncé produit au regard de l'énoncé attendu. Tant que cet énoncé n'est pas produit (il peut l'être, avec Elisa en 16), les essais sont rejetés, avec un usage du « non », qui, à la différence des formulations indirectes, oriente les évaluations négatives sur l'élève parleur au lieu de diluer la reprise dans le groupe. Toute recherche langagière semble ainsi exclue (par exemple, 8 ou 18) car au final, ce sont deux objectifs et deux objectifs seulement qui sont visés.

Premièrement, la recherche d'un lexique spécifique qui écarte pour cela toutes les formes non adéquates.

3 : tu cherches tes mots par un mot qui est plus précis ; 11 : non tu ne peux pas reprendre le mot bateau ; 15 : tu n'expliques pas - pour expliquer on dit en quoi c'est différent d'une voiture d'un train - bateau voiture ça fait partie d'une même catégorie de la même chose ; 19 : remplace quelque chose par autre chose soit plus précise.

Deuxièmement, l'usage exclusif d'une même structure syntaxique.

3 : [...] on commence pas comme ça - on prépare sa phrase d'explication dans la tête avant de parler tu cherches tes mots d'abord ; 5 : non, on commence pas comme ça ! on prépare sa phrase dans la tête avant de parler ; 6 : ben, par exemple/ ; 7 : ça paraît facile mais en fait pas tout le monde va pouvoir l'expliquer ; 9 : non on commence pas comme ça - c'est un, c'est une - - une explication commence toujours comme ça ».

Les cibles lexicales et syntaxiques apparaissent donc centrales pour les séances de langage. Des séances qui reposent ainsi sur une « valse dialogique à trois temps » selon Jean-Charles Rafoni (2007 : 50) en raison de sa structure caractéristique du discours enseignant : une question de l'enseignante (1 ou 17) est suivie par la réponse d'un élève (2 ou 18) puis par l'évaluation retour de l'enseignante (3 ou 19).

« [...] en classe, on répond plus qu'on ne parle... et on répond pour dire qu'on a compris. La communication est un constant monologue à vingt-cinq dans lequel l'enseignant est le seul à organiser les interactions. » (Rafoni, 2007 : 50).

1.2.3 La cible lexicale

En classe, l'apprentissage des mots appropriés répond à des critères d'exactitude, de catégorisation et d'enrichissement culturel.

1.2.3.1 L'exactitude

Les instructions officielles du MEN de 2012 confirment l'orientation annoncée par les programmes de 2008. En vocabulaire, le premier objectif est :

« [d'] utiliser des mots précis pour s'exprimer. » (CP)

« [de] donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite). » (CE1) (MEN, 2012b).

La séance de découverte du monde suivante rejoint explicitement cet objectif de précision.

Extrait 3 (Journal, le 23 janvier 2014)

1	M	comment s'appelle les dents du loup sur les côtés ?
2	Mehdi CE1	les canines
3	M	non, c'est pas ça. Est-ce qu'on a les mêmes ? Alors non, alors est-ce qu'on les appelle pareil ? [<i>personne ne répond, la maîtresse recherche le mot croc</i>]
4	M	et comment s'appelle ce personnage sur le dessin, vous vous rappelez, on l'a vu avec X [<i>à propos d'un dessin de bactérie sur les dents, après la séance d'une intervenante sur l'hygiène dentaire</i>]
5	Mehdi	les petites bêtes sur les dents
6	M	non
7	Elisa CP	les bactéries
8	M	oui, faut être précis !

En classe, cette exactitude est recherchée et affichée par l'enseignante qui fait constamment la chasse aux mots approximatifs. Dans le déroulement même de son discours, elle emploie un grand nombre de synonymes afin de présenter un discours le plus précis mais aussi le plus riche possible.

Ainsi le montre cette activité de compréhension de la lecture du soir.

Extrait 4 (Vidéo, 13 février 2014)

1	M	pourquoi ils ne se sont pas bien tenus ? qu'est-ce qu'il s'est passé ?
2	Nana CP	parce qu'ils ont traversé le passage interdit
3	M	voilà - - Nina a traversé la porte où c'était écrit INTERDIT ! ils ont TRAversé / ils ont franchi le passage interdit donc ils ne se sont pas bien tenus ? ils n'ont pas été bien sages ! ils n'ont pas écouté leurs parents ! ils n'ont pas suivi leurs parents ! donc ils n'ont pas été bien sages et puis c'était bien imPRUdent comme on dit - qu'est-ce que ça veut dire imprudent ?

1.2.3.2 La catégorisation

A l'école, il est également essentiel d'entrer dans le vocabulaire à partir d'une tâche mentale de mise en réseau des mots, que ces liens soient logiques ou hiérarchiques.

Micheline Cellier le soutient.

« D'une manière générale, la procédure la plus payante pour retenir un mot est de passer par la catégorisation. Dire à un élève que le kiwi est un fruit réactive une catégorie déjà constituée dans ses grands traits, auquel s'ajoute simplement un élément supplémentaire. » (2011 : 3).

Cette préconisation rejoint les instructions officielles.

Au CP, il faut :

« - Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits). Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. un nom d'arbre, un nom de commerçant). - Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action. » (MEN, 2012b).

Au CE1, il faut :

« -Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom. - Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée.» (MEN, 2012b).

Ainsi que l'illustrent les extraits suivants, les échanges en classe se nouent autour de ces relations sémantiques, en priorité autour de celles concernant la hiérarchisation des termes (hyponymie) et des relations de synonymie ou d'antonymie.

Remarquons la construction de la catégorie des hyperonymes pour « ustensile », « aliment ou nourriture » (extrait 5) puis « soda » (extrait 6).

Extrait 5 (Vidéo, 27 janvier 2014)

1	Shana CP	une fourchette c'est un ustensile
2	M	qui ? tu peux continuer pour être précise pour être plus précise - qui ? - - parce que c'est ce qu'il était en train / à quoi ça sert ?
3	Shana	à manger à manger
4	M	oui mais à quoi ça sert [...]
5	Shana	à piquer
6	M	voilà qui sert à piquer quoi ?
7	Shana	ben - c'qu'on mange [...]
8	M	donc comment on peut le dire plutôt que c'qu'on mange ? qui sert à piquer les - - [la maitresse pense au mot aliment] [...]
9	Djibril CP	une fourchette c'est un - - us-ten-sile [aidé par la maitresse qui montre le mot au tableau]
10	M	qui ?
11	Djibril	qui sert à piquer - -
12	M	à piquer quoi ?
13	Djibril	de la viande
14	M	alors comment on appelle tout ça c'qu'on mange ? [...] Elisa ?
15	Elisa CP	ça sert à piquer de la nourriture ?
16	M	oui alors refais moi la phrase en entier ! une fourchette ?

Extrait 6 (Vidéo, 4 février 2014)

1	M	que fait le DROMADAIRE ? ouvrez vos yeux ! - - - que fait le dromadaire ? répondez-moi par une phrase ! Riyad
2	Riyad CP	il boit quelque chose mais je ne sais pas quoi [sourire de l'enseignante]
3	M	il boit quelque chose mais je ne sais pas quoi - alors rappelez-vous que je vous avais expliqué que le coca cola c'était une boisson gazeuse - là il boit DU ?
4	XX	coca/
5	M	c'est pas du coca mais c'est une boisson gazeuse très très sucrée ça s'appelle du ? [...] y-

		a le son [d] dedans [...] les CE1 ? Hugo ?
6	Hugo CE1	du fanta ?
7	M	j'ai dit que c'était pas le nom particulier d'une boisson mais on donne un nom général aux boissons gazeuses très suCRÉES [...] comment on appelle ces boissons gazeuses très sucrées ?
8	Julian CE1	du soda
9	M	répète !
10	Julian	DU SODA

Ces échanges montrent ainsi que le lexique est principalement sélectionné en raison de l'adéquation au contexte et des relations de sens que les mots entretiennent entre eux. Il doit aussi permettre aux élèves d'appréhender le monde qui les entoure comme les échelles de mots fréquents l'indiquent¹¹.

1.2.3.3 L'objectif culturel

La classe, pourtant, est loin d'être une scène se limitant à l'expression des mots du quotidien.

La maîtresse s'arrête, en effet, souvent sur des mots rares, intrigants : un « okapi », « un funambule », « un tourne-disque » (qui apparaîtra en classe, pour le plus grand bonheur de tous, grâce à des parents d'élève), ou « une dulcinée ».

Extrait 7 (Vidéo, 4 février 2014)

1	M	mais je suis sûre que vous avez compris des choses - dulcinée/ une dulcinée c'est une fiancée - - c'est une fiancée/
2	Mehdi CE1	une fiancée ?
	Sena CE1	[fait la grimace en regardant Eros retourné]
3	M	c'est une fiancée
4	Eros CE1	AH OUI !
5	M	alors c'est un mot qu'on n'utilise plus

Le plaisir de ces mots exceptionnels est alors un principe d'ouverture culturelle au monde ; un « trésor » parfois soigneusement conservé dans le cahier de vocabulaire mais qui la plupart du temps s'invite au détour du dialogue didactique.

La recherche lexicale, qui, du reste met en relief des noms plutôt que d'autres formes linguistiques comme les verbes ou les adjectifs, s'avère donc essentielle pour comprendre ce qui se joue dans le dialogue didactique. Cependant, à côté de cette cible omniprésente, apparaît la nécessité de produire une structure syntaxique particulière.

¹¹ <http://eduscol.education.fr/cid50486/vocabulaire.html> Dernière consultation le 14 août 2014

1.2.4 La cible syntaxique

Une activité de lecture avec les CP, réorientée en séance de vocabulaire pour tous, révèle combien les recherches lexicale et syntaxique progressent simultanément.

Extrait 8 (Vidéo, 27 janvier 2014)

1	M	une louche c'est quoi une louche ? qu'est-ce qu'une louche ? une louche [<i>en mimant le geste du service avec une louche</i>] on réfléchit hein pour donner une phrase qui explique c'que c'est une louche - Nana ? une louche c'est
2	Nana CP	une p'tite/
3	M	une louche c'est !
4	Nana	une louche c'est une petite boîte
5	M	non tu te trompes - Riyad ?
6	Riyad CP	une louche c'est pour servir la soupe [<i>acquiescement de la maitresse avec la tête</i>] ou alors des crêpes
7	M	alors alors il manque juste un mot qui explique c(e) que c'est - une louche c'est pour servir la soupe c'est tout à fait juste Riyad - Elisa va peut-être nous formuler un p(e)tit peu plus précisément, c'est tout à fait juste ce que tu as dit - Elisa ? Elisa vas-y ! une louche c'est ?
8	Elisa CP	une louche c'est un instrument pour faire de la cuisine [<i>... de même la proposition de Lina qui suit, « objet », ne sera pas assez précise</i>]
10	M	les CE1 tiens ! essayez de me faire, de me définir ce qu'est une louche - je vous écoute en faisant une phrase complète - Hugo
11	Hugo CE1	ben c'est par exemple/
12	M	non [<i>associé au geste non de la main</i>] pas par exemple
13	Hugo	une louche c'est quelque chose/
14	M	quelque chose non [<i>geste</i>] je veux que ça soit plus précis

Les reprises et corrections conduisent les élèves à produire une forme identique et figée dans une modalité d'exercice structural. D'ailleurs, le mime de la maitresse (1) montre bien que l'objectif concerne exclusivement cette production et non la compréhension du mot qui est inconnu pour certains élèves (4).

Il est également attendu des élèves qu'ils produisent des énoncés oraux calqués sur une certaine représentation de la phrase écrite : une phrase qui, dans l'exemple suivant, doit être allongée sans rupture à partir d'une subordonnée obligatoire (4).

Extrait 9 (Vidéo, 27 janvier 2014)

1	M	Camila ?
2	Camila CE1	une louche c'est un ustensile
3	M	une louche c'est un ustensile [<i>geste de la main pour mimer l'utilisation de la louche</i>] j'aimerais bien une suite - une phrase plus longue - pour les CE1 - [<i>aucun CE1 ne lève la main</i>] Elisa ?
4	Elisa CP	une louche c'est un ustensile qui permet de faire ????
5	M	très bien

Cette production d'énoncés conçues comme des phrases « écrites » est attendue quelque soient les activités.

Lors de la description de l'illustration du dromadaire présentée dans l'extrait 7, par exemple :

Extrait 10 (Vidéo, 4 février 2014)

1	M	que fait le DROMADAIRE ? ouvrez vos yeux ! - - - que fait le dromadaire ? répondez-moi par une phrase ! Riyad
---	---	---

Pendant la compréhension de la lecture :

Extrait 11 (Vidéo, 30 janvier 2014)

1	M	à la question où ça se passe qu'elle est la réponse que vous allez me redonner car Elisa l'a donnée ? oui j'écoute Nana - - - où l'histoire se passe ?
2	Nana	dans un château
3	M	l'histoire se passe dans un château - et on essaye de faire des phrases complètes maintenant quand on répond à une question - l'histoire se passe dans un château

Dans toutes les activités, le lexique et la syntaxe ont ainsi un rôle fondamental. Ce rôle n'a pas vocation à montrer des liens de cause à effet ni à démontrer quelque chose à l'interlocuteur. Il relève d'une conduite discursive purement descriptive, sans autre enjeux pragmatiques que de répondre à la tâche demandée.

1.2.5 Une mise à l'écart des marques de l'oral

Les spécificités de l'oral didactique s'affichent. Pour autant, s'opposent-elles violemment à une situation d'enfermement linguistique apparemment caractéristique de ces zones scolaires « fragiles » ?

« Des jeunes tels que Sony, Cécile Ladjali en a croisé beaucoup depuis qu'elle enseigne le français en Seine-Saint-Denis. Elle, l'amoureuse de littérature, ne s'y fait pas. Ces mots à demi avalés, ces phrases au tempo saccadé, ce bruyant galimatias à la syntaxe hasardeuse et au ton souvent agressif ne lui irritent pas simplement l'oreille: ils lui fendent le cœur. "Beaucoup de spectateurs rient en écoutant les jeunes de *L'Esquive*, le film d'Abdellatif Kechiche. Moi, ils me donnent envie de pleurer, avoue l'auteur de *Mauvaise Langue* (Seuil). Parce que ces enfants, comme certains de mes élèves, sont enfermés dans un ghetto linguistique. »¹²

Qui écoute une classe peut difficilement faire l'amalgame entre une façon de parler en classe et la variété orale des élèves que l'on entendrait dans la cour ou hors de portée des oreilles des enseignants.

¹² Vidalie, A. (2008). Le ghetto des mots. *L'express*.
http://www.lexpress.fr/actualite/societe/le-ghetto-des-mots_473711.html Dernière consultation le 14 août 2014.

Une fois seulement, émerge dans le dialogue didactique - c'est-à-dire dans ce face à face frontal - un élément perçu comme ouvertement « familier » par la maitresse.

Extrait 12 (Journal, 22 janvier 2014)

1	Djibril	c'est dégueu !
2	M	tu arrêtes tout de suite.

Je remarque alors que la situation du monde du vivant travaillée peut paraître dérangeante et que Djibril qui vient d'être exclu de son groupe de travail, se trouve assis juste à côté de l'enseignante ; la surprise et la proximité justifiant peut-être cet énoncé décalé.

Ainsi, en classe, l'enseignante n'a nul besoin de s'opposer fermement à des formes qui dérogeraient à la langue standard. Ce n'est d'ailleurs peut-être pas une nécessité quand les énoncés préconisés se construisent contre certaines formes parlées.

C'est le cas lors du rejet du présentatif « c'est » et celui de l'élosion du « ne » dans la négation.

Extrait 13 (Vidéo, 27 janvier 2014)

1	M	c'est quoi d'ailleurs un veau ? j'ai oublié de vous demander tout à l'heure, quel est le mot ? qu'est-ce que c'est qu'un veau ? Lina ?
2	Lina CP	c'est le bébé de la vache
3	M	OUI, on peut le dire autrement le bébé - comment on pourrait dire ?
4	Elisa CP	le petit/
5	M	Elisa
6	Elisa	le petit, le petit de la vache
7	M	oui le petit de la vache - le veau EST le peTiT de la vache - TRES BIEN

Remarquons ainsi, l'utilisation renforcée, par une accentuation d'insistance, de « EST » dans « le veau EST le peTiT de la vache ». Cette forme semble être opposée à une variante habituellement présente dans le contexte oral, puisqu'en discours ordinaire, nous dirions, en utilisant une dislocation : « le veau C'EST le petit de la vache ». L'absence de ce présentatif laisse soupçonner le choix d'une forme déclarative de type écrit en lieu et place d'une structure syntaxique de l'oral. Une position qui contraste d'ailleurs avec celle des didacticiens qui ne manquent pas de relever la pertinence de ce type de forme élémentaire pour l'enseignement de l'oral¹³.

¹³ Consulter les oralbums de Philippe Boisseau et son équipe ainsi que les Situations d'Acquisitions de Compétences en Langage Oral - SACLO - <http://www.editions-retz.com/auteur-1129.html>

Quant à l'élision du « ne », elle se repère dans les interventions de Riyad. Cet élève s'écarte, en effet, d'une pratique courante de la langue parlée en maintenant envers et contre tout, la double négation.

Extrait 14 (Vidéo, 13 février 2014)

4	M	IM-PRU-DENT ! Riyad ?
5	Riyad	ça veut dire / ça veut dire qu'on [n, Ø] est pas prudent et qu'on [n, Ø] est pas / et par exemple - quand - je - qu'on NE RESPECTE PAS LES PANNEAUX !
6	M	voilà

Extrait 15 (Vidéo, 4 février 2014)

1	M	que fait le DROMADAIRE ? ouvrez vos yeux ! - - - que fait le dromadaire ? répondez-moi par une phrase ! Riyad
2	Riyad CP	il boit quelque chose mais je ne sais pas quoi [<i>sourire de l'enseignante</i>]
3	M	il boit quelque chose mais je ne sais pas quoi - alors rappelez-vous que je vous avais expliqué que le coca cola c'était une boisson gazeuse - là il boit DU ?

Riyad a une place particulière dans le dialogue didactique. Son intérêt systématique pour les mots et sa connaissance presque incollable de leurs significations en font un expert pour la classe.

Néanmoins, Riyad manifeste aussi une forme de langage qu'un autre enseignant de l'équipe qualifie de « non orale » et de « très formelle », ajoutant :

« les autres [élèves] rigolent quand il parle avec eux, [...] il interagit principalement dans le cadre scolaire » (Journal, le 4 février 2014).

Cette façon de parler si distincte est légitimée dans la classe. Ses réponses sont validées de manière quasi-systématique (6 extrait 14) et ses énoncés sont même reformulés et montrés en exemple (3 extrait 15).

Il est alors difficile de ne pas voir dans la structure syntaxique hypernormée de Riyad, d'ailleurs peut-être aussi dans sa prosodie, un facteur qui permet d'expliquer sa position d'expert reconnue.

1.2.6 Des obstacles didactiques

Portées par de nombreuses interventions didactiques, les caractéristiques de cet oral attendu en classe devraient être investies par les élèves. Néanmoins, les séances de langage restent difficiles.

Pour l'enseignante, elles sont même « épuisantes », selon ses propres mots.

« Le gros problème, c'est la participation active des élèves, ce sont toujours les mêmes qui répondent et les autres faut sans cesse aller les chercher » (Journal, le 30 janvier 2014).

Du côté des élèves, les difficultés sont en effet significatives.

Dès les premiers extraits, nous avons pu relever combien les attendus particuliers des séances de langage font l'objet de nombreux énoncés erronés de la part des élèves et d'une évaluation directement négative de la part de l'enseignante.

Dans ce contexte, peu d'élèves semblent participer vraiment et positivement. Beaucoup sont silencieux, invisibles, certains surpris alors en situation de « tu n'écoutes pas », « tu ne peux pas répéter ». Ainsi, le recensement et le classement des prises de parole des élèves lors de la journée du 24 janvier 2014 montrent que cette participation n'est pas évidente.

Elèves qui participent beaucoup			Elèves qui participent pas ou peu	
sanctionnés	légitimés	AR	silencieux / invisibles	
Mehdi, Djibril	Elisa, Riyadh, (Eros)	Shana, Madyson, Hugo	Cyprien, Sena, Léna, Avana, Lina, David, Nour, Julian, Camila, Mara	surpris en flagrant délit de non écoute
				Shanis, Anadil, Lylian, Madyson, Camille, Nana, Djibril

Participation des élèves le 24 janvier 2014

Par ailleurs, l'observation du réseau de communication en étoile révèle que, dans ces échanges centralisés, la parole n'est pas la même pour tous.

Nous avons vu ainsi que les énoncés de Riyadh sont un appui fréquent pour la progression du discours didactique.

Il en est de même pour Elisa. La maitresse le souligne d'ailleurs :

« Avec Elisa on gagne à tous les coups », « tu as du vocabulaire » (Journal, le 23 janvier 2014).

A l'opposé, des élèves sont régulièrement dans la difficulté. C'est le cas notamment pour Mehdi et Djibril que nous retrouvons dans une activité où les élèves doivent transformer des mots masculins en mots féminins.

L'extrait suivant commence sur une confusion. Les élèves donnent le mot à transformer, donc le masculin, alors que la maitresse attend directement la réponse, à savoir le féminin.

L'incompréhension dure. Du coup, Mehdi utilise tous les moyens à sa disposition pour répondre au contrat didactique, même l'impensable...

Extrait 16 (Vidéo, 4 février 2014)

1	M	ensuite
2	XXX CE1	un canard - canard [<i>plusieurs fois ensemble</i>]
3	M	quoi ? quoi ?
4	xx	un canard
5	M	quoi ? quoi [...]
6	Mehdi CE1	un canarde
7	M	la canne de Jeanne [<i>la maitresse chante</i>]

Quelques instants plus tard, Djibril s'agite.

Extrait 17 (Vidéo, 4 février 2014) 5_4 fev 11 un canarde homonyme cane canne l'35

1	M	c'est quoi une canne alors ? Djibril
2	Djibril	c'est c'est par exemple
3	M	non pas par exemple c'est ?
4	Djibril	c'est c'est - c'est un - bâton [<i>en difficulté, bégaye</i>]
5	M	ohlala [<i>brouhaha</i>]
6	M	oui, oui bien sûr la canne c'est un bâton [<i>mimant le geste de la canne comme Charlie Chaplin</i>] c'est autre chose aussi Djibril ! [...]
7	Mehdi	comme Charlie Chaplin [...]
8	XX	c'est la mère du canard [<i>les élèves parlent entre eux pendant une remarque disciplinaire à un autre élève de CP</i>]
9	Djibril	c'est la mère du canard
10	M	la ?
11	Djibril	mère du canard
12	M	oui oui mais c'est parce qu'on vient de te le souffler

Au fil des séances, la configuration asymétrique entre les élèves ne semble donc pas se modifier, ne manquant pas de questionner le renforcement des compétences pour les élèves dont les énoncés sont très valorisés et au contraire, d'interpeler l'absence de progression pour ceux qui n'arrivent pas à sortir de leurs énoncés erronés.

Un autre type de difficultés observé dans ces séances de langage provient du fait que les ressources des élèves ne sont pas facilement exploitables.

Souvent silencieux, les élèves montrent également des marques d'« insécurité linguistique » dont Michel Francard souligne que c'est :

« l'institution scolaire qui [la] générerait [...] en développant à la fois la perception des variétés linguistiques et leur dépréciation au profit d'un modèle mythique et inaccessible » (cité par Bulot & Blanchet, 2013 : 60).

C'est certainement le cas de Djibril comme nous venons de le voir ou de Camila dans la séance de vocabulaire suivante.

Extrait 18 (Vidéo, 27 janvier 2014)

1	M	il a mis un polo c'est quoi / qu'est-ce qu'un polo ? QU'EST-CE QU'UN POLO ? vous faites une phrase ! [...] comment peut-on définir en une phrase ce qu'est un polo je t'écoute Lina
2	Lina CP	c'est un habit - - - -
3	M	c'est un habit - - - qu'est-ce qu'on pourrait rajouter pour préciser comment est cet habit ? qui a une idée Riyad ?
4	Riyad CP	c'est un habit pour les garçons
5	M	on peut parler de polo aussi pour les filles donc euh c'est pas tout à fait vrai ce que tu dis - Camila
6	Camila CE1	un polo c'est un habit qu'on met [<i>tout doucement</i>]
7	M	c'est un habit ? j'ai pas entendu
8	Camila	c'est un habit qu'on met [<i>encore plus doucement</i>]
9	M	qu'on met - oui ça forcément Camila un habit on le met donc c'est pas assez précis

Ailleurs, l'objectif de précision lexicale se satisfait mal de procédés langagiers différents.

Extrait 19 (Journal, le 23 janvier 2014)

1	M	comment s'appellent les animaux qui ne mangent que des fruits et des légumes et de - ?
2	X	des végétaliens
3	M	non
4	X	des végétaux
5	M	non - - alors, je vous aide, ils mangent de l'herbe
6	Mehdi CE1	des verdiens [<i>dit sérieusement. Et oui, l'herbe, c'est vert</i>]
7	M	non, tu inventes - ils mangent de l'herbe ce sont des HERB ?
8	X	des herbivores
9	M	oui

Dans cet extrait, les élèves font la preuve de compétences significatives dans les procédés de catégorisation thématique et de formation des mots par dérivation. Le monde du végétal est mis en réseau autour des fruits et des légumes (cf. végétal, vert) et une règle de formation des mots s'exerce (ajout du suffixe -IEN).

Néanmoins, au regard des attendus de la langue à approcher en classe, les compétences apparaissent inexploitées - pour ne pas dire inexploitable.

1.2.7 Un traitement différencié de formes « non standard »

Manifestement, les attentes langagières dans la classe ordinaire se définissent à partir de formes linguistiques recherchées et d'autres qui sont rejetées. Il ne faudrait cependant pas

sous-estimer le fait que, dans le cours de la classe, certains écarts au standard semblent plus acceptables que d'autres.

C'est le cas, par exemple, dans cette tentative faite par Julian pour définir la catégorie grammaticale des mots masculins.

Extrait 20 (Vidéo, 27 janvier 2014)

1	M	qui est-ce qui peut me rappeler ce que c'est un nom masculin en donnant un exEM-PLÉ - Julian
2	Julian CE1	ben un exemple euh - un nom masculin c'est - c'est - par exemple euh
3	M	[oui hochement de tête]
4	Julian	un bébé

En cherchant sa réponse, Julian affiche les marques orales de son hésitation : interjections, pauses, ruptures. Ici, il est soutenu par l'enseignante qui ne coupe pas son énoncé (3) et qui l'autorise, en plus, à utiliser une modalité explicative « par l'exemple » (2) qui jusqu'ici était exclue des énoncés oraux.

De la même façon, l'écart à la norme orthographique fait par Sena est très bien accueilli. En épelant « tempête », elle ne donne pas l'accent circonflexe.

Extrait 21 (Vidéo, 30 janvier 2014)

1	M	il manque que(l)que chose [...]
2	Sena CE1	l'accent aigu
3	M	non - sinon ça ferait [tâpet] c'est pas ça
4	Sena	l'accent grave
5	M	non plus - quel autre accent on peut mettre pour / [Eros souffle la bonne réponse]
6	Sena	un chapeau chinois
7	M	[la maîtresse et les élèves rient] alors j'aimerais bien Sena que maintenant en CE1 tu oublies le mot chapeau chinois et tu [à Eros] peux répéter à Sena comment ça se dit
8	Eros CE1	un accent circonflexe
9	M	CIR -CONFLEXE répète !
10	Sena	circonflexe ?

Visiblement, les variations langagières n'ont donc pas toutes le même statut en classe. Nous pouvons nous demander si certaines n'apparaissent pas comme « tolérables » à partir du moment où l'attention d'enseignement se détourne de la forme langagière : c'est le cas, lorsque d'autres enjeux d'apprentissage sont mobilisés (extrait 20) ou lorsque la forme appartient à un palier et une terminologie d'un apprentissage plus précoce (extrait 21). Dans tous les cas, ces écarts semblent acceptables par la maîtresse sans toutefois remettre en question la variation comme l'illustre l'extrait suivant.

Extrait 22 (Journal, le 30 janvier 2014)

1	M	dicte-moi le mot ENV(E)LOPPE
2	Hugo CE1	[<i>nom des lettres</i>] E - N - V - L - O - P /
3	M	attends - c'est vrai qu'on dit env(e)loppe quand on le dit vite mais ça ne s'écrit pas comme ça - il manque une lettre - recommence

La concession à l'écart, « c'est vrai qu'on dit » (3), met ainsi en avant un terme qui est présenté comme exceptionnel « env(e)loppe » et qui, de fait, ne rentre pas en concurrence avec la forme normée « enveloppe », une forme normée qui apparaîtrait quand on le dirait « normalement », c'est-à-dire pas trop vite, cette normalité renvoyant non à l'usage mais à un attendu de l'écrit.

Ces écarts langagiers par rapport à la norme sont certes imparfaits mais transitoires. Ils s'opposent, en revanche, à des formes d'une toute autre nature qui sont loin d'avoir le droit de cité en classe.

Extrait 23 (Journal, le 20 janvier 2014)

1	M	<i>que veut dire chauve ?</i>
2	Mehdi CE1	c'est la boule à zéro
3	M	fais attention comment tu t'exprimes Mehdi - ça c'est pas joli joli - c'est pour en dehors de la classe
4	Hugo CE1	c'est pour dire qu'on n'a pas de cheveux
5	M	oui c'est ça

L'observation des variations et de leur statut met en évidence un objet linguistique qui n'est peut-être pas homogène en soi mais dont la pratique contrastive en classe ne permet pas de douter de la spécificité pour la classe. Ainsi, l'usage de la variation - ou plutôt le rejet de celle-ci hors des murs de la classe - révèle un tout, par opposition cohérent, que l'on peut appréhender comme une variété particulière du français.

1.3 La langue de scolarisation en classe ordinaire

« La langue de scolarisation est une fonction qu'une société fixe à une langue, ou à une variété de langues. Cette langue ou cette variété peut être différente de la langue maternelle ; dans un même pays, la langue de scolarisation peut être langue maternelle ou langue seconde pour des parts différentes de la population. » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 79).

1.3.1 L'effet loupe

Développée en premier lieu dans le champ des didactiques du Français Langue Etrangère - FLE - et du Français Langue Seconde - FLS -, cette langue est, pour les élèves allophones nouveaux arrivants, la langue des apprentissages scolaires.

Concernant ces élèves, la circulaire antérieure de 2002 indiquait :

« L'objectif essentiel est la maîtrise du français envisagé comme langue de scolarisation. À ce titre, les finalités ordinairement retenues dans les démarches d'apprentissage du français langue étrangère ne sont pas forcément celles qui doivent l'être ici, même si un certain nombre de techniques d'apprentissage peuvent être utilement transposées. Pour cela on adoptera l'approche développée dans la méthodologie du français langue seconde. »¹⁴

L'idée était déjà de privilégier des activités de compréhension orale et de communication propres à l'environnement scolaire.

En 2012, la nouvelle circulaire confirme cet objectif d'enseignement prioritaire pour les EANA.

« Les modalités d'accueil et de suivi des élèves allophones arrivants doivent figurer dans les projets d'école et d'établissement, l'objectif essentiel étant la maîtrise du français enseigné comme langue de scolarisation. [...] L'enseignement du français comme langue de scolarisation ne saurait être réalisé par le seul professeur de l'UPE2A : l'ensemble de l'équipe enseignante est impliquée» (MEN, 2012a).

Introduite par Gérard Vigner (1989) à partir d'une analyse des situations africaines, puis théorisée par Michèle Verdelhan-Bourgade dans l'ouvrage déjà cité, le Français Langue de Scolarisation (FLSCO) a ainsi pour objectif d'interroger une langue qui est à la fois *objet* et *outil* d'enseignement ; une langue qui s'apprend à l'école et *pour* l'école ; une « langue de spécialité » (Rafoni, 2007 : 52) qui présente des objectifs spécifiques : lexique de la vie scolaire, consignes, contrat didactique, comportements attendus...

Cette langue comporte de telles particularités qu'elle nécessite une réflexion didactique spécifique sur les contenus particuliers à enseigner et sur les méthodes utilisées pour les réaliser. L'urgence de l'inclusion des EANA est à cette condition.

Cependant si les EANA sont les premiers à être confrontés au FLSCO, la langue de scolarisation est loin d'être réductible à une simple situation d'allophonie, à une situation qui concernerait ces élèves en exclusivité :

« Contrairement à la notion de langue seconde, qui se positionne par rapport au FLE ou au FLM, selon des territoires géographiques, sociolinguistiques ou psycholinguistiques différents,

¹⁴ Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages - n°2002-100 du 25 avril 2002.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special10/default.htm> Dernière consultation le 14 août 2014.

le français de scolarisation n'est pas un champ particulier, une variante quelconque du FLS par exemple. C'est une fonction transversale à la langue maternelle et à la langue seconde. On peut l'analyser en composantes ou sous-fonctions. » (Verdelhan-Bourgade, 2003 : 34)¹⁵

Il semble alors moins important de définir la langue de scolarisation à partir du public concerné- les allophones de prime abord -, qu'à partir de ses caractéristiques intrinsèques. Des caractéristiques qui conditionnent « l'insertion dans le système et la réussite scolaire » (Verdelhan-Bourgade 2002 : 30) et qui sont potentiellement difficiles pour tous les élèves.

La situation d'enseignement aux EANA, urgente au regard de leur inclusion, révèle ainsi comme au travers d'une loupe, des questionnements qui concernent, à des degrés divers, l'ensemble des élèves. En classe, quelle qu'elle soit, il n'est plus question de langue en général mais d'une fonction ou d'une variété circonscrite par des usages et par des attendus. Appelée « langue de scolarisation » par Michèle Verdelhan-Bourgade (2002, 2003) ou « français scolaire » par Marie-Madelaine Bertucci et Colette Corblin (2004), cette langue bien particulière est donc à prendre en compte dans la classe ordinaire.

D'ailleurs, les élèves ne s'y trompent pas.

« A l'école on emploie pas le français de la rue on emploie le français qu'on emploie à l'école. » (Guerin, 2014).

« Avec les maitres et les maitresses tu mets le langage de l'école » (Buson, 2009 : 122).

Une spécificité que les élèves de cette étude confirmeront également de manière collective en section §3.3.1. Mais d'ores et déjà, Nana (CP) l'annonce. A l'école :

« On dit pas OK maitresse, on dit oui maitresse. ».

1.3.2 Une langue orale pour l'écrit

Les objectifs observés de précision et de rareté lexicale, d'une part, d'exigence syntaxique, d'autre part, ne manquent pas d'interroger les liens noués, en classe, entre l'oral et l'écrit.

Apprendre à « Dire », en classe, traduit-il nécessairement des compétences de communication orale ? L'objectif, est bien d'apprendre à « s'exprimer » dans le premier item du Dire des programmes 2008¹⁶ ; les préconisations d'évaluation de 2011 rajoutant d'ailleurs que :

« [cet item] repose sur des activités dans tous les domaines où l'oral est sollicité en situation de communication et d'évocation » (MEN, 2011).

¹⁵ FLM - Français Langue Maternelle - un sigle à suivre en § 2.1.2.

¹⁶ Pour rappel : « S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ».

Pourtant, en classe, les énoncés observés affichent des caractéristiques susceptibles d'opposer les deux ordres, oral, écrit.

- ordre des mots mobile vs structure syntaxique figée
- substituts locaux (quelque chose) vs hyperonymes, termes lointains, rares
- non réalisation du « e caduc » vs articulation accentuée
- présentatif vs refus des dislocations
- simple négation vs double négation
- syntaxe de l'oral vs syntaxe de l'écrite
- construction inachevée, reprise (avant) ou anticipation (après) vs énoncé d'un bloc, de l'instant
- présence de régulateurs (interjection, phatiques) vs phrase sans recherche de connivence (détachement)

Une hypothèse serait alors de reconnaître dans la maîtrise langagière exigée en classe une modalité caractéristique de l'écrit et ce, même quand l'expression se passe à l'oral. Autrement dit, le français parlé semble être considéré, en classe, comme de l'écrit oralisé.

Pour la maitresse, cet objectif d' « expression » s'avère ainsi :

« exactement le même à l'oral et à l'écrit. » ; « Le problème des élèves c'est qu'ils n'arrivent pas à entrer dans l'écrit à partir de l'oral. » (Journal, le 14 février 2014).

Toutefois, ce projet de l'écrit peine à dire son nom. Pendant les jours d'observation, une seule séance « orale » fait l'objet d'un traitement « écrit » explicite, l'extrait suivant transcrivant la consigne de l'exercice à réaliser sur le cahier du jour .

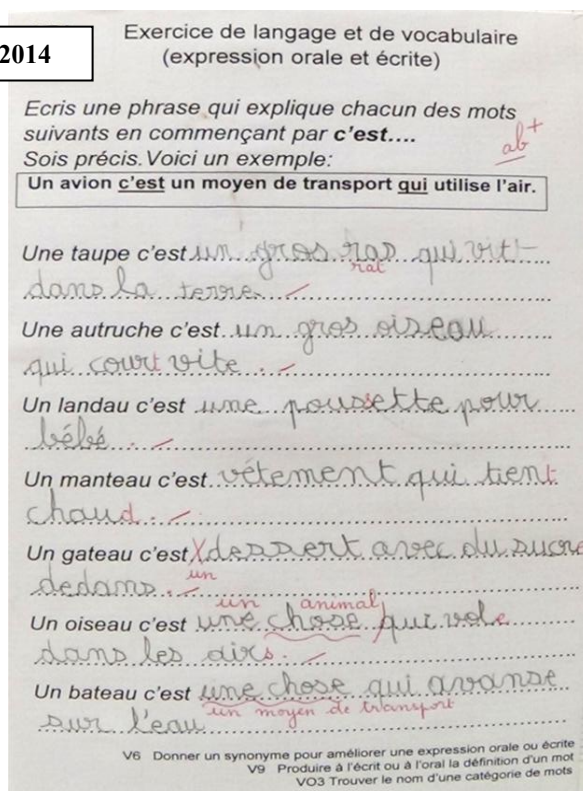
Cahier du jour d'Avana, le 24 janvier 2014

Exercice de langage et de vocabulaire
(expression orale et écrite)

Ecris une phrase qui explique chacun des mots suivants en commençant par **c'est...**...
Sois précis. Voici un exemple:
Un avion **c'est** un moyen de transport **qui** utilise l'air.

Extrait 24 (Vidéo, 24 janvier 2014)

1	M	le premier nom à expliquer c'est ?
2	Sena	une taupe c'est ?
3	M	une taupe c'est alors qu'est-ce que tu écrirais comment tu le dirais toi ?
4	Sena	[ne dit rien]
5	M	déjà une taupe qu'est-ce que c'est ? faut te poser la question - alors une taupe c'est ?
6	Sena	un animal [...]
9	M	alors refais moi la phrase redis moi la phrase en entier
10	Sena	une taupe c'est un animal qui vit dans la terre
11	M	voilà donc déjà vous avez la première phrase - vous la MEMorisez - voilà



V6 Donner un synonyme pour améliorer une expression orale ou écrite
V9 Produire à l'écrit ou à l'oral la définition d'un mot
VO3 Trouver le nom d'une catégorie de mots

Remarquons, sur la feuille des CE1, que le Dire et l'Écrire sont donnés comme équivalents dans le titre « expression orale et écrite » et dans les références des compétences V6 et V9. Parallèlement, la consigne orale, « écrirais / dirais » annonce une même tâche (3) et un type de phrase caractéristique de l'écrit : « entière » (9) c'est-à-dire bornée par la ponctuation et « mémorisée » (11).

Apparaît ainsi un traitement écrit unique pour des attendus langagiers habituellement poursuivis à l'oral. De fait, la langue de scolarisation de la classe ordinaire semble orientée inéluctablement vers une conception de la langue écrite que le médium soit l'oral ou l'écrit. Une conception complexe, pour le moins, qui n'a pas vocation à être explicitée aux élèves ; en témoigne le non-dit relatif à l'environnement institutionnel écrit de l'exercice et le glissement implicite d'écrire à dire dans la consigne.

1.3.3 Une langue orale pour la norme

Parallèlement à ces questions de codes, les caractéristiques de la langue de scolarisation interpellent les formes du point de vue de leur valeur linguistique.

A l'école, les échelles de fréquence, les objectifs chiffrés - 2500 mots à la fin de la GS¹⁷, les listes lexicales de classe, les cahiers de mots ou de vocabulaire, le dispositif « mot du jour » pourraient laisser penser que l'objectif d'apprentissage fondamental est d'étendre les ressources lexicales du répertoire verbal des élèves.

« Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux » (MEN, 2008).

Micheline Cellier préconisant de travailler environ 1000 mots par an au CP.

Cependant, nous savons que tous les mots n'ont pas vocation à être travaillés à l'école.

Une deuxième hypothèse serait alors de soulever, en lien avec l'écrit, une caractéristique qualitative de la langue de scolarisation : à l'école, il s'agit peut-être moins d'apprendre des mots nouveaux que de produire des mots d'un registre légitime, un registre unique, dont la principale caractéristique est de se construire par opposition à d'autres formes de langage.

Contrairement à ce qui est dit, à l'école, il n'est donc peut-être pas si important de comprendre que :

¹⁷

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/03/4/Ecole_Ressources_VocabEcoleMaternelle_Lexique_153034.pdf Dernière consultation le 14 août 2014.

« se servir des mots c'est connaître aussi leur fonctionnement syntaxique et leurs modes d'usage selon le registre de langue adopté »¹⁸.

Il n'est peut-être pas toujours exigé qu'un élève soit capable :

« [d'] adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) » (MEN, 2006).

Il est attendu que l'élève produise, et produise seulement, une forme de langue bien spécifique, une langue qui est :

« (re)présentée comme *une* et *unifiée*. » (Coste, 2013 : 27).

Dans ce contexte, les énoncés oraux exigés en classe sont difficiles à produire. La succession des activités immergent les élèves dans un dialogue didactique qui paraît risqué pour beaucoup et dont la méthode par imprégnation laisse dans l'ombre un apprentissage explicite des attendus de la langue de scolarisation.

Les questions de légitimité langagières ouvertes par Bourdieu (1982) donnent alors tout son sens à la langue de scolarisation : une langue qui interroge l'école tant pour les élèves « ordinaires » que pour des élèves allophones à inclure ; une langue qu'il semble impossible de négliger si l'on se rappelle que l'accès ici ne semble évident que pour deux élèves sur vingt-trois.

Les difficultés observées permettent peu de douter de ce qui en jeu ici. L'accès à la langue de l'école, à cette langue légitime, met en question les limites de notre pratique enseignante, pour ne pas dire notre responsabilité dans l'institution scolaire.

Le témoignage de l'équipe qui se sent coincée entre des programmes trop contraignants et le terrain, ne permet d'ailleurs pas d'hésiter :

« il faut travailler autrement car vraiment là on n'y arrive pas [...] nos méthodes sont inefficaces [...] on voit bien que ça marche pas » (Journal, 21 janvier 2014).

¹⁸ http://www.ac-bordeaux.fr/ia24/fileadmin/contributeurs/pole_maternelle/Prevention_de_l_illettrisme_enseigner_le_vocabulaire_a_l_ecole.pdf Dernière consultation le 14 août 2014.

2 Une recherche théorique et didactique

Le constat est confirmé par le MEN sur son portail pour les professionnels de l'éducation (Eduscol). Pour travailler autrement, il importe de prendre la mesure :

« [du] poids de l'écrit et [de] la place de l'oral ». (MEN, 2012c : 25).

Ce n'est pas simple de travailler à partir de cette complexité.

« Les enseignants, souvent même les plus chevronnés, ont une conscience approximative de la grammaire orale employée dans leur discours pédagogique. La position injonctive qui voudrait que les élèves « parlent comme on écrit » se heurte alors à la réalité de la langue orale qui a ses caractéristiques propres différentes de celles de l'écrit et qu'il convient non pas de gommer mais de travailler. » (*Ibid.*).

Pour travailler, il faut donc partir, nous l'avons vu, d'un objet linguistique flottant qui interpelle les rapports hiérarchiques entre l'oral et l'écrit. Ce flottement conceptuel, du reste, confirme l'approche généraliste du langage relevée lors des besoins exprimés par les enseignants et explique sans doute la confusion opérant dans la classe.

Il faut travailler, par ailleurs, avec un objet dont les terminologies sont multiples : « français scolaire, langue de scolarisation, langue légitime, langue dominante de l'instruction, langue formelle, langue standardisée, façon de parler ou de dire en classe, variété valorisée de l'école, code littéracé, code élaboré, registre ou niveau soutenu - parfois mais le plus souvent - courant/standard ». La liste n'est pas exhaustive. Rattachés à leurs auteurs, ces termes orientent les regards sur l'angle de vue adopté.

Dans le cadrage théorique et didactique à venir, il ne s'agit donc pas seulement de distinguer d'autres choix que ceux proposés traditionnellement en classe. Il importe de comprendre d'où partir pour travailler autrement.

Une hypothèse de travail est alors de considérer cet objet d'enseignement comme une forme de langue parmi d'autres même si dans les faits son statut diffère. Ainsi, retourner à la variation permet d'examiner les propositions qui, en sciences sociales, viennent nourrir une didactique du contraste et ce selon deux angles de vue privilégiés.

Sur quels choix didactiques est-il possible de s'appuyer afin que la teneur de la langue de scolarisation soit plus explicite dans son enseignement ? Quelle possibilité d'action est alors concevable pour un(e) enseignant(e) de la langue légitime ?

Un questionnement duel et graduel qui conduit le voyage théorique et didactique de cette deuxième partie. Un voyage dans la pensée des précurseurs et dans leurs zones d'enquête : du proche au lointain, le projet de l'hétérogène linguistique dessine des outils qui, à terme, proposent de travailler en classe avec la variation stylistique.

2.1 Langue(s) d'Ici

A l'arrêt le plus proche : des langues communes au terrain, à l'enquêteur et l'instituteur. L'anglais le plus souvent, le français parfois, sont soumis à l'observation de la sociolinguistique et de la didactique des registres. Une même proximité qui, pour autant, ne rend pas les approches théoriques et didactiques conciliables.

2.1.1 De l'hétérogène en sociolinguistique

Retenons l'avertissement de Pierre Encrevé dans son positionnement de linguistique auprès de William Labov :

« La linguistique a toujours reconnu l'existence d'une variation dite stylistique, mais sans jamais lui donner de statut que vague, de définition qu'impressionniste ; sans l'intégrer au système de la langue - sauf en formes 'optionnelles' ». (Encrevé, 1976 : 19).

La première assise est ainsi donnée par un précurseur d'importance dont témoigne l'auteur pour la tradition française et Ronald Wardhaugh dans le monde anglophone :

« [...] Labov, the most influential figure en sociolinguistics in the last forty or so years. » (Wardhaugh, 2010 [1986] : 3).

Dans le sillage de William Labov, la linguistique entre en variation contre le projet de son père fondateur : Ferdinand de Saussure. Renvoyé aux temps troubles d'une Europe en crise¹⁹, ce projet se comprendra plus tard contre une vision « homogène » du social, voire une vision « unificatrice » pour Pierre Encrevé.

« La différenciation linguistique (la variation) ne relève pas de la nature sociale de la langue mais de la nature individuelle de l'emploi de la langue [...]. Du langage, tout ce qui différencie, distingue, oppose des locuteurs, tout ce qui divise la communauté linguistique, est renvoyé à l'enfer du fait individuel : la 'variation libre' » (Encrevé, 1976 : 11).

Avec le temps de la « parole » retrouvée, l'autre concept saussurien, la variation s'affiche contre le primat scientifique de la « langue » mais aussi contre la conception d'un « locuteur idéal » de Noam Chomsky.

« Dans les approches structuralistes et générativistes, *parole* et *performance* ne sont donc que des avatars délibérément exclus de l'étude du langage, qui, au final, n'est donc pas décrit et analysé dans l'exercice de l'une de ses fonctions fondamentales : communiquer. » (Trimaille, 2003 : 12).

Cette fonction essentielle marche alors de concert avec le contre-projet de l'hétérogène linguistique.

« D'un côté on mettrait l'accent sur l'organisation des phonèmes d'une langue, sur sa syntaxe, de l'autre sur la stratification sociale des langues ou sur les différents paramètres qui dans la langue varient selon les classes sociales » (Calvet, 2013 : 4).

¹⁹ Le Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure est publié en 1916, après sa mort, par deux de ses élèves.

De cette répartition, retenons avec William Labov des points d'appui arbitrairement choisis pour leur valeur heuristique à la réflexion présente, sans oublier pour autant les développements critiques dont certains peuvent faire l'objet.

Appui 1 - Les traits révélant la variation sont de nature phonologique.

Appui 2 - Les formes alternantes - « variantes » - sont sémantiquement équivalentes.

Appui 3 - L'angle d'étude de la variation est plus synchronique que diachronique.

Appui 4 - Cette approche « distributive » est conduite par des paramètres sociaux.

Appui 5 - Cette conduite génère des modèles, « une prédictibilité » (Encrevé, 1976 : 16) qui redonne à la sociolinguistique une légitimité « scientifique » perdue lors de son orientation sur la variation « libre », tournée vers la « parole », voire l'individu.

Appui 6 - Les variantes ont une valeur sociale pour les membres d'une communauté linguistique et sont utilisées de façon socialement significative. Elles portent des « identités conflictuelles », une division par appartenance entre locuteurs de « divers groupes et fractions de groupes en lutte » (Encrevé, 1976 : 15).

Appui 7 - Le « vernaculaire », unité stylistique représentative d'un groupe social, n'est pas pour autant :

« le lieu enfin trouvé de l'invariance structurale [...] La variance sociale et/ou stylistique peut être conçue comme la coexistence dans une communauté et/ou chez un même locuteur d'un nombre quelconque de sous-systèmes homogènes, coexistence qui ne menace en rien l'analyse de chaque sous-système comme structure de régularités invariables. » (Encrevé, 1976 : 30).

En conséquence (8 et 9) :

Appui 8 - Il n'y a pas de locuteur monostyle.

Appui 9 - La variation est intrinsèque au système linguistique. Une conception qui n'est pas sans balayer :

« l'interprétation classique en terme de code-switching, alternance stylistique ou dialectale, qui ferait du locuteur une sorte de bilingue basculant sans arrêt d'un système à un l'autre » (Encrevé, 1976 : 30).

Appui 10 - Le « style » ne se catégorise pas en présence ou absence de variables mais par leur fréquence « (ni 0 % ni 100%) » (Encrevé, 1976 : 31).

Appui 11 - Le « style » est contextuel. La variation des paramètres par l'enquêteur modifie la fréquence des variables retenues.

Appui 12 - Cette fréquence s'établit selon la quantité d'attention que le locuteur porte à son langage. Un seul axe détermine ainsi les variétés stylistiques : de la plus familière, le vernaculaire qui est le langage nécessitant peu ou pas d'attention, à celle qui en exige le plus, le standard.

Opérant à l'échelle individuelle et sociale, la variation marque avec cet apport de William Labov le champ théorique mais aussi didactique, comme nous le verrons. Une contribution majeure dont l'influence n'a d'égale que la critique ; critique concernant notamment la question unidimensionnelle que nous retrouverons dans l'exploration pédagogique. Ainsi, pour Dell Hymes, un auteur fondamental de notre étude :

« La difficulté c'est que les techniques et les variations mises en évidence dans une telle approche ne semblent pas adéquates à une explication générale des styles d'une communauté. Il semble que le degré d'attention porté à la parole présente aussi d'autres propriétés et que ces propriétés ne soient pas nécessairement les mêmes dans tous les groupes. Labov a tendance à faire du vernaculaire la base d'où divergent les autres variétés ; mais il existe des locuteurs pour lesquels le vernaculaire serait la variété qui exige l'attention la plus soutenue. » (Hymes, 1991 : 147).

Pour l'heure, demeure avec William Labov le point d'appui qui permet d'appréhender les langues dans leur usage polymorphe : une hétérogénéité constitutive du langage dont les effets d'imposition sont questionnés à présent à travers une autre conception, celle des registres et des niveaux. Sur ce terrain didactique, l'équivalence sociolinguistique, à savoir *langue égale variation*, est cependant loin d'être une évidence. Avançant à pas feutré, la variation propose alors des procédés distincts du *self monitoring* introduit par William Labov.

2.1.2 Les registres / niveaux

L'analyse est conduite à partir des instructions officielles²⁰ ainsi que d'une sélection de manuels récents en FLM et de documents pédagogiques électroniques, ouverts sur le FLE / FLS²¹.

Sept points d'hypothèse sont retenus pour la réflexion.

Hypothèse 1 - Un objet de maîtrise de langue française actuellement mineur -

Localisées en fin de manuel, les activités des niveaux de langue présentent un profil marginal pour qui est enseignant et qui connaît la place souvent inexistante en classe des contenus de fin de programme.

²⁰ Les instructions officielles consistent en quatre documents de références, déjà introduits. Ces documents sont complémentaires deux à deux. Ainsi, les grilles de références (2011) s'attachent aux items développés dans le socle commun (2006) et les programmes (2008) sont détaillés dans les progressions en Français et par cycle (2012b, b').

²¹ A consulter en Annexe 2.

Hypothèse 2 - Une approche habituellement tardive (Buson, 2010) - Les instructions officielles de 2008 et 2012 ne citent ni niveaux ni registres de langue pour le cycle II, réservant cet objectif pour le cycle III. Appliquée dans les manuels, cette approche connaît une exception notable au CP - Litournelle, 2014 -. Elle est normalement réservée au CM1, avec quelques excursions en CE2 notamment quand le document est spécialisé en vocabulaire - Terre des mots, (2014) -.

Hypothèse 3 - Un infléchissement de l'approche tardive à prévoir en raison du renforcement de l'orientation lexicale - L'ancrage de l'enseignement de la variation au lexique n'est pas récent. Laurence Buson cite ainsi les instructions officielles de 2002 :

« Une première réflexion sur le lexique /.../ permet aussi de commencer à distinguer le rôle joué par le lexique dans le choix d'un registre de langue. (M.E.N., 2002: 75) » (Buson, 2010 : 373).

Aujourd'hui, non seulement cette approche perdure, mais elle semble opérer une orientation pédagogique nouvelle :

« Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître : [...] le niveau de langue auquel un mot donné appartient. » (MEN, 2006 : 5 [C'est moi qui souligne]).

L'assise transversale aux cycles du socle explique peut-être la précocité amorcée. Mais avec la grille de référence du palier 1 plus tard associée, il n'est plus permis de douter. C'est au tour des élèves de cycle II :

« [de] comprendre que des synonymes peuvent relever de niveaux de langue différents » (MEN, 2011 : 10).

Les activités lexicales se confirment donc, et avec elles, l'approche didactique habituellement tardive développe une orientation rétroactive inattendue. Alors quand le manuel Litournelle propose un glissement des registres non seulement au CP mais aussi à une période charnière de l'année scolaire - la période 2 -, le questionnement s'accroît : l'infléchissement de l'approche tardive annonce-t-elle un changement de considération institutionnelle sur la variation à l'école ?

Hypothèse 4 - Des catégories séparées à l'apprentissage - Observons nos documents d'élèves. Quelques consignes :

« Remplace le mot X par un mot familier, associe chaque mot courant à un mot familier, indique quel est le niveau de langue, réécris les phrases dans un langage courant, classe les mots, transforme... »

Malgré leur diversité apparente, les exercices ont une même fonction : identifier les catégories de référence des variantes à partir de l'alternance de ces dernières. Cette activité

de traduction lexicale appuyée sur les relations d'équivalence sémantique des termes a pour objectif de « reconnaître les différents niveaux de langue » (Mots en herbe, 2013 : 260), «re-connaître » révélant la préexistence du classement. Se comprennent alors les translations rectilignes, l'absence de contradiction²², l'approche « mécanique » (Lambert & Trimaille, 2012 : 256). « Comment savoir si l'on peut dire *bonjour* ou *salut* ? », pour reprendre le titre de notre manuel (Terre des mots, 2014 : 192) : en posant le bon mot dans la bonne boîte²³.

Hypothèse 5 - Des catégories débordées - Paradoxalement, si la finalité essentielle pour les élèves est de classer sans détour, le classement est pour le moins litigieux. De trois catégories - familier/courant/soutenu - à deux - familier/courant -, l'enseignant devra choisir son classement. Le deuxième paraissant « faux » pour le premier²⁴ mais aussi plus récent et marqué par un arrière-plan linguistique. Le classement bipolaire présente ainsi un auteur de la discipline - Alain Bentolila (Terre des mots) - et une orientation partagée avec des manuels de FLE, par exemple Alter Ego niveau A2 (cité par Buson, 2010 : 376). Des interrogations perdurent néanmoins. Comment passer d'un classement de trois à deux catégories ? Que faire des formes antérieurement soutenues - par exemple, « veuillez sortir de votre véhicule » - une situation qui est pourtant courante les jours de contrôle de police - ? Qui définit la valeur classificatoire des formes - « quelque chose », est-ce familier, courant ? Un avertissement résonne alors jusqu'à l'exploration de la séquence :

« ce n'est donc pas le détail d'un découpage qui pose problème, mais l'idée même du découpage, qui conduit à penser que c'est à travers des listes de phénomènes que pourraient se définir les niveaux. » (Gadet, 2007 : 140).

Hypothèse 6 - L'opposition hiérarchique de l'oral et de l'écrit - Les définitions proposées dans les « leçons » de ces documents évoquent les pistes ouvertes en première partie. En classe, les formes à éloigner correspondraient à l'oral, lui-même coïncidant avec le niveau familier ; d'où probablement l'Arlésienne de l'oral à l'école. En classe, il s'agirait de viser le niveau soutenu, caractéristique de l'écrit, ou plus compliqué le niveau courant. Celui-ci laisse deux possibilités dans les activités analysées : éviter de citer cette opposition fondatrice - le flou de l'intermédiaire - ou la modérer :

[le niveau courant est] utilisé à l'oral ou dans les écrits courants (Mots en herbe, 2013 : 260).

²² Remarquons la particularité de l'exercice 1 de Terre des mots (2014 : 194) qui pourrait conduire une discussion des élèves sur le classement à opérer. Cependant sa fonction « d'échauffement oral » en début de séquence ne bouscule en rien la logique catégorielle des exercices suivants.

²³ L'illustration des boîtes est à consulter dans Terre des mots (2014 : 193).

²⁴ Consulter « JeRévise.fr », exercice 1, p.1. www.jerevise.fr

Ce « grand partage » (Gadet, 2007 : 52) hiérarchique est renforcé 1/ dans le guide des enseignants et 2/ *a contrario* quand le niveau soutenu est exclu de l'activité. Citons pour le premier cas, une règle de professionnelle non dite mais d'une assiduité sans surprise dans le manuel de CM1 (Mots en herbe, 2013 : 185). Je pourrais la résumer ainsi : *évitéz au maximum de faire écrire les termes familiers par vos élèves ; si c'est vraiment nécessaire alors utilisez des supports mineurs - ardoise, brouillon -*. Observons pour le deuxième cas, les caractéristiques de l'approche bipolaire, familier / courant (Terre des mots, 2014 : 192, 193). L'utilisation de la BD, le thème des salutations et les mots de la consigne - parler, dire, expliquer -, montrent que l'activité ne se tient qu'à l'oral alors que, dans un même mouvement, la catégorie soutenue de l'écrit est exclue de la réflexion. Sortir l'écrit des niveaux de langue suffirait-il à gérer les difficultés de classement ? La norme se relâcherait-elle à l'oral et se spécialiserait-elle à l'écrit ?

Hypothèse 7 - L'adaptation communicative - Jusqu'à maintenant les activités relevaient indistinctement des niveaux ou registres, les sources choisissant leur terme (« niveau » pour MEN, 2008 et 2012) ou les considéraient comme équivalents (document 3). Quand le socle choisit de se référer à l'un *et* l'autre, des distinctions apparaissent.

« Niveau » relève de la capacité à s'exprimer à l'oral en français :

« Il s'agit de savoir : [...] adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) » (MEN, 2006 : 7 [C'est moi qui souligne]).

« Registre » apparaît dans la pratique d'une Langue Vivante Etrangère - LVE -, le locuteur devant :

« tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication » (MEN, 2006 : 9 [C'est moi qui souligne]).

Le glissement observé n'est peut-être dû qu'au calque terminologique *register* ; après tout l'anglais est une langue étrangère d'influence. Mais observons la prise en compte d'une pluralité nouvelle dans la première partie de l'instruction : « des différences » prépareraient-elle la reconnaissance de formes multiples ? La notion de registre / *register* annoncerait-elle un éclatement du classement ? Du calque à sa raison d'être, il y a un pas qui peut être franchi quand se reconnaît l'acception spécialisée et ouverte sur la pluralité du terme anglais²⁵.

²⁵ Jusqu'à la notion de "technolecte" pour Ronald Wardhaugh : « Registers are sets of language items associated with discrete occupational or social groups. » (2010 : 48).

En LVE comme en français, l'enjeu est alors l'adaptation. En témoignent les extraits soulignés et la grille de référence complémentaire :

« [L'observation de l'évaluation porte sur] l'utilisation d'un registre de langue adapté » (MEN, 2011 : 4).

Une adaptation de la parole dont nous pouvons faire l'hypothèse qu'elle repose sur le destinataire. Certes, le socle commun reliait également la variation au « lieu » et à « un effet recherché » mais dans la grille de référence associée, seul le destinataire fait l'objet de reprises :

Reprise directe : « - la capacité à tenir compte de son / ses interlocuteur(s) et de s'en faire comprendre » (*Ibid.*).

Reprises indirectes : « la capacité à réagir en fonction de ce qui a été dit [...] la capacité à exprimer un accord ou un désaccord et à justifier son point de vue. » (*Ibid.*).

Cette référence unique est en outre confirmée dans nos documents d'élèves²⁶ et pour le cycle 3²⁷. Le destinataire apparaît donc comme le critère le plus important de la situation de communication.

C'est en fonction de lui que se respectent « les règles de communication » (*Ibid.*) : des règles « d'écoute, de prise de parole et d'échanges (*Ibid.*) ; des règles particulièrement renforcées dans la compétence titulaire 6 du socle. Ici, les subdivisions « sociales et civiques » de cette compétence pilier mettent en avant un « comportement responsable », des « attitudes » et « les usages sociaux de la politesse »²⁸.

Quand l'adaptation communicative prend corps avec le « destinataire », l'infléchissement concédé à des formes de pluralité linguistiques interroge : cette prise en compte serait-elle plus civique que linguistique ; comportementale que verbale ?

Pour finir, sur les terrains didactiques, la représentation des niveaux, qu'ils soient appelés registres pour répondre à une terminologie didactiquement correcte²⁹, reste une

²⁶ Retrouvons nos boîtes, leurs représentations et imaginons qui sont ☺ et ☹ ...

²⁷ « Dans des situations d'échanges variées, [l'élève] apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. » (MEN, 2008 [C'est moi qui souligne]).

²⁸ « [L'observation de l'évaluation porte sur] les attitudes adoptées habituellement par l'élève dans les différentes situations de vie de classe et de vie collective au sein de l'école. L'élève montre qu'il est capable d'adapter son comportement selon les moments de la journée (temps de travail, déplacements, temps libre...) et dans les diverses interactions selon qu'il s'agisse d'un autre élève, d'un enseignant ou d'autres adultes... Il est capable, en participant à un échange collectif, de passer du tutoiement avec un camarade au vouvoiement vis-à-vis de l'enseignant. » (MEN, 2011 : 25).

²⁹ Une observation : « [Avec X, enseignante de FLE], nous échangeons sur la nécessité d'amener les élèves à prendre conscience des diverses façons de parler. 'C'est vrai que le travail sur les registres est essentiel en classe. Cela leur permet de prendre des différentes façons de parler', dit-elle. A l'énoncé du terme 'registre', sa main fait trois paliers successifs de bas en haut. » (Journal, le mardi 25 mars 2014). Le terme « niveau » est peut être banni des conversations pédagogiques mais la triade verticale semble toujours là...

représentation dominante, justifiant que cette étude ne distingue plus les appellations associées quand cette approche est envisagée. Ainsi, l'approche des *registres / niveaux* (R/N) semble présenter peu de points communs avec la représentation non catégorielle et contre-verticale introduite dans le projet d'hétérogénéité linguistique de la sociolinguistique.

2.2 Langue(s) d'Ailleurs

Au deuxième arrêt de notre voyage théorique et didactique : des langues différentes pour le terrain, l'enquêteur et l'instituteur ; éloignement et pluralité marchant de paire. Les disciplines du « regard éloigné » et une didactique « plurielle » proposent ainsi une consolidation de l'hétérogène linguistique.

2.2.1 Du « regard éloigné » sur l'hétérogène

Par un effet de décentrement ou par l'expression de « regard éloigné » selon les mots de Claude Lévi-Strauss (1983), anthropologie, ethnologie et ethnographie renforcent le changement de perspective. L'approche retenue pour le langage comme fait social, d'une part, et le glissement de la variation sur les terrains de l'Ailleurs et des contacts de langues, d'autre part, sont décisifs pour l'orientation de cette réflexion.

2.2.1.1 L'approche anthropologique

Dépassant l'opposition des « dialogues cérémoniels » et des « dialogues du quotidien » soulignée par Aurore Monod-Becquelin et Philippe Erikson (2000 : 11), constatons pour commencer, la marque du « regard éloigné » sur notre objet d'étude.

En terre maya, par exemple :

« [...] le dialogue quotidien recèle bien plus de contraintes qu'on peut l'imaginer de prime abord : pas d'acceptation ou de refus directs, pas d'information globale, un chemin stratégique en plusieurs étapes, la nécessité d'un interlocuteur actif (appréciation ou réponse sémantique mais jamais de mutisme) et parfois même de l'inclusion de morceaux formels. » (Monod-Becquelin & Erikson, 2000 : 521).

La tradition orale, sujet de prédilection de cette discipline révèle la grande variation du langage parlé.

« Les indices de reconnaissance d'un genre peuvent être un thème [...], un niveau de langue [...], ou même une langue [...], ou encore des formules toutes faites [...] La grammaire aussi peut révéler un genre [...] Par l'intermédiaire de cet artisanat de la matière verbale, chaque culture exprime sa tradition qui délimite des usages et des formes conventionnelles de la parole. » (Monod Becquelin, 2005 : 25).

Voilà pour Aurore Monod-Becquelin, à qui je dois, étudiante, la découverte de l'ethnolinguistique. Ici, l'approche de la variation s'oppose à une vision cloisonnée du langage. Ce dernier est un fait social et en tant que tel, ne doit être isolé d'aucune de ses dimensions socioculturelles, ni être saisi, par ailleurs, à travers un seul de ses aspects linguistiques, le lexique pour ne pas le citer.

Langue du quotidien ou de l'extraordinaire, la variation renvoie à un objet d'étude : le langage perçu dans et comme un ensemble, tel un objet intrinsèquement pluridimensionnel. Cette préoccupation évoque le concept clé de « fait social total » qui guide la discipline depuis longtemps.

Forgée en 1924, cette notion complexe interroge en même temps l'angle d'approche de l'anthropologue. Claude Lévi-Strauss le confirme dans la préface aux écrits de Marcel Mauss, le fondateur du « fait social total » :

« Pour comprendre convenablement un fait social, il faut l'appréhender *totalemment*, c'est-à-dire du dehors comme une chose, mais comme une chose dont fait cependant partie intégrante l'appréhension subjective (consciente et inconsciente) que nous en prendrions si, inéluctablement hommes, nous vivions le fait comme indigène au lieu de l'observer comme ethnographe. » (Lévi-Strauss, 1950 : XXVIII).

Pour Bronislaw Malinowski, le choix de l'intérieur était déjà inéluctable en 1935, justifiant sa participation décisive à ce qui deviendra l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes, 1972).

Son approche anthropologique du langage est introduite dans la *Théorie ethnographique du langage* (2002, [1935]) ; une approche qui est à prendre pour ce qu'elle est : l'ouverture d'un champ et non l'exposé d'outils parfaitement rodés et affirmés.

Une première notion fondatrice apparaît.

« Les mots ne vivent pas dans une sorte de super-dictionnaire, ni d'ailleurs dans les carnets de l'ethnographe. Ils entrent dans un discours libre, ils s'enchaînent en énoncés, et ces énoncés se greffent à leur tour sur les autres activités humaines et sur l'environnement social et matériel. » (2002 : 258).

Plus loin, la méthode est précisée :

« si bien que chaque mot, chaque locution et chaque énoncé apparaissent dans la situation culturelle qui lui est propre. » (*Ibid.*).

Appréhender le langage suppose donc de ne jamais le séparer du terrain. Le concept de « contexte de situation » est donné.

Parallèlement, la monographie de l'archipel des Trobriand révèle combien le langage des « indigènes » - pour reprendre les mots du moment - est bien plus que le reflet de la réalité vécue en société. Ici, le langage remplit des fonctions essentielles car il relève de l'action.

Dans le monde des jardins de corail :

« Les mots *kwabila*, *karige'i*, *tuwaga*, *baleko* ou *tukulumwala*, qui désignent diverses essences et divers types d'affleurements coralliens, les noms d'un champ, d'un chemin ou d'une parcelle de jardin, sont utilisés avec la valeur d'actions significatives concurremment avec les mouvements physiques. Ici l'acte de parole équivaut au geste et au mouvement. » (2002 : 242).

Ce qui lui permet de conclure :

« [...] les mots dans leur sens premier et essentiel, *font*, *agissent*, *produisent* et *accomplissent*. Par conséquent, si l'on veut comprendre en quoi consiste la signification, c'est la fonction dynamique des mots qu'il convient d'étudier et non leur fonction purement intellectuelle. » (2002 : 291).

Bronislaw Malinowski ouvre ainsi une approche fonctionnelle et pragmatique du langage qui ne cessera d'être déclinée dans les champs du social. Parallèlement au regard précurseur que l'anthropologie déploie sur les faits de langue, cette discipline déplace la variation sur les terrains variés des langues, au pluriel.

2.2.1.2 *La variation dans le champ de l'Ailleurs*

Parue pour la première fois en 1960, l'étude de Clifford Geertz à Java est une étape importante de la réflexion sur la variation.

« In Javanese it is nearly impossible to say anything without indicating the social relationship between the speaker and the listener in terms of status and familiarity (...) the choice of linguistic forms as well as speech style is in every case partly determined by the relative status (or familiarity) of the conversers. » (1976 : 248).

L'usage des codes linguistiques de la variation est très complexe, dans la situation mais aussi pour l'analyse.

Retenons plusieurs plans pour l'analyse.

Le premier plan, macro pourrait-on dire, se repère entre les dialectes et à l'intérieur de ceux-ci, la variation étant organisée par rapport un axe de hiérarchisation complexe des statuts nommé *alus* / *kasar* :

« *Alus* means pure, refined, polished, polite, exquisite, ethereal, subtle, civilized, smooth. *Aman* who speaks flawless high-Javanese is *alus*, as is the high-Javanese itself [...] *Kasar* is merely the opposite: impolite, rough, uncivilized; a badly piece of music, a stupid joke, a cheap piece of cloth. Between these two poles the *prijaji* [le membre de ce groupe] arranges everyone from peasant to king. » (1976 : 232).

Le deuxième plan d'analyse, resserré sur la variation intra-dialectale et les niveaux internes, montre que l'axe des statuts *alus / kasar* détermine trois styles distincts, distribués de manière différente dans chacun des dialectes.

Dans un troisième plan d'analyse, nous comprenons que ces variétés nommées « stylemes » par l'auteur, sont elles-mêmes soumises à la variation sous l'influence de mots particuliers, les « honorifics » :

« [...] there is a group of special words, mostly referring to people, their parts, possessions and actions, which occur independently of the first kinds of conjugates [référence aux stylèmes] and which act to raise the level of speech [...] » (1976 : 253).

En conclusion, le système de variation présente les caractéristiques suivantes :

«the infra-dialect system of status symbolization consists at the most, of three "stylemes" (high, middle and low) and two types of honorifics occur, at least in the dialects described here, only with high and low stylemes, never with the middle one » (*Ibid.*).

A côté de ces pistes ouvertes par Clifford Geertz, la réflexion est poursuivie à partir d'une étude actuelle. En étudiant en 2007, les désignations de différentes façons de parler d'une langue de Guyane, le taki taki, Isabelle Léglise et Bettina Migge mettent à jour :

« [des] variétés stylistiques qui sont associées à différentes situations et au type de comportement social attendu dans la communauté » (2007 : 106).

La description des « propriétés » linguistiques de ces styles - pour reprendre le terme des auteures - n'est alors pas s'en rappeler d'autres contextes de parole.

Dans le « parler respectueux », retenons la longueur des énoncés, des stratégies de confrontations verbales directes, des euphémismes... Dans le style des « parler des voyageurs ou « parler des jeunes hommes » réservé aux contextes non traditionnels, sont soulevées « d'une part le mélange des codes, d'autre part une relexification relative et enfin l'utilisation de termes renvoyant à de la politesse positive » (2007 : 107). Dans le « parler ordinaire », il existe peu de stratégies indirectes et la conversation n'est pas fortement structurée (2007 : 108).

Parallèlement à ces trois styles désignés par la communauté des Businenge, Isabelle Léglise et Bettina Migge relèvent l'existence d'une quatrième façon de parler qui manifestement n'est pas comparable aux trois précédentes.

Les chercheuses y font référence de manière implicite dans leur introduction :

« les membres de la communauté reconnaissent l'existence d'au moins trois variétés stylistiques » (2007 : 106 [C'est moi qui souligne]).

Puis la description révèle ce quatrième style distinct :

« Un dernier style reconnu, mais qui fonctionne différemment que les trois précédents, concerne le *basaa nenge* 'langue mélangée'. Ce terme est employé pour parler de façons non natives de parler la langue. Par exemple lorsque des non-Businenge (Créoles guyanais, Européens, Amérindiens etc.) s'essayent à parler leur langue. La même expression est utilisée pour parler de la façon de parler des Businenge qui n'ont pas grandi dans la communauté businenge. » (2007 : 109).

Visiblement quand les locuteurs sont en situation de contacts de langues, la question de la variation stylistique se pose autrement. Avoir à sa disposition plusieurs codes pour parler de manière différente implique-t-il de mobiliser des ressources linguistiques fondamentalement différentes ?

2.2.1.3 La variation dans le champ des contacts de langues

D'après John Gumperz (1964), les ressources langagières ne sont pas différentes selon qu'elles appartiennent ou non à une même langue. Elles relèvent toutes du répertoire verbal :

"the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction" (cité par Trimaille, 2003 : 31).

Un sens large pour cette notion dont témoigne Françoise Gadet :

«[...] le répertoire est] l'ensemble des ressources dont dispose un locuteur, un groupe ou une communauté, comportant différents styles, différentes variétés, et/ou différentes langues" (cité par Buson, 2009 : 32).

C'est à la lumière de ce concept que John Gumperz introduit la variation dans le champ du contact des langues et sur les terrains de l'Inde qu'il connaît bien, grâce notamment à une étude réalisée avec Robert Wilson en 1971, étude qui sera reprise par Dell Hymes (1991) et Ronald Wardhaugh (2010).

Dans un petit village du Maharashtra, dénommé Kupwar, existent des codes linguistiques bien distincts. Le système de castes conduit la distribution des langues avec dans la plus haute caste, les « Jains » qui parlent le kannada alors qu'un plus bas niveau, les intouchables qui utilisent le marathi (Wardhaugh, 2010 : 98). Cependant, la majorité des hommes sont bilingues ou multilingues comme le soulignent les auteurs.

« Nous sommes en présence d'une communauté qui est hétérogène depuis longtemps, cette hétérogénéité étant maintenue principalement par une séparation stricte entre les sphères publique et privée - groupe de parenté, famille - et, dans une certaine mesure, par des rites religieux qui, tout comme dans la sphère privée, exigent une langue distincte propre au groupe. » (Hymes, 1991 : 38).

Le marathi est alors la langue de communication entre les groupes, c'est-à-dire qu'elle joue une fonction de langue véhiculaire.

Mais cette hétérogénéité ne se reflète pas seulement au niveau de l'organisation sociale. Elle est inscrite dans les façons même de parler des locuteurs. Dell Hymes souligne ainsi les constants changements de code « au cours de l'interaction quotidienne en dehors du foyer et des rites » (*Ibid.*).

Ces situations de contact de langues ne sont pas sans effet, d'un point de vue linguistique.

« One linguistic consequence, [...], is that there has been some convergence of the languages that are spoken in the village so far as syntax is concerned, but vocabulary differences have been maintained [...] » (Wardhaugh : 2010 : 98).

Autrement dit :

«les différents codes linguistiques utilisés tout à tour à Kupwar ont une structure de surface unique, une phonétique identique et des différences seulement quant aux formes lexicales (Gumperz et Wilson 1971 : 155) » (Hymes, 1991 : 38).

Le lexique, ce procédé déjà impliqué dans la variation est ainsi mis en avant.

Cette étude souligne également combien les ressources des locuteurs ne sont pas appréhendables à partir du seul filtre de leur langue de caste. En cela, elle illustre le concept opérationnel de répertoire verbal.

Par ailleurs, la variation est associée aux différentes langues, l'analyse ouvrant les pistes du *code-switching* et rejoignant le quatrième style des Businenge quand ces derniers sont au contact de plusieurs langues.

Ce dernier point signifie-t-il alors qu'en situation plurilingue la variation reviendrait à mobiliser exclusivement des ressources de mélange(s) de langues ? Pour pousser l'interrogation jusqu'au bout : en utilisant de manière privilégiée les éléments inter-langues de son répertoire verbal, le locuteur plurilingue serait-il amené à ne *pas* varier à l'intérieur d'un même code ? Les styles / registres seraient-ils réservés aux locuteurs monolingues ?

La question mérite d'être posée même si le procédé semble en contradiction avec le concept de répertoire verbal.

Dans le même temps, cette question interpelle une approche didactique issue de la réflexion sur le répertoire verbal, réflexion qui est inscrite dans le sillage des travaux du Conseil de l'Europe : l'éveil aux langues

2.2.2 L'éveil aux langues

Retenons, la définition proposée par le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP)³⁰.

« [...] 'il y a éveil aux langues lorsqu'une part des activités porte sur des langues que l'école n'a pas l'ambition d'enseigner'. Cela ne signifie pas que la démarche porte uniquement sur ces langues. Elle inclut également la / les langue(s) de l'école et toute langue autre en cours d'apprentissage. Mais elle ne se limite pas à ces langues «appries». (Candelier *coord.*, 2012 : 7).

Parmi les quatre approches plurielles, l'éveil aux langues se rattache explicitement au mouvement *Language Awareness* initié par E. Hawkins au Royaume-Uni dans les années 1980. Ce mouvement développe par la suite des programmes pédagogiques tels que EVLANG (Candelier, 2003), Jaling³¹, EOLE en Suisse (Perregaux, De Pietro, De Goumöens, & Jeannot, 2003), ELODIL au Canada³²; ces outils étant référencés pour la plupart dans la base de données des « matériaux didactiques » du CARAP.

Les objectifs affectés à cette approche sont les suivants :

- « le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (= développement des *attitudes*) ;
- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des *aptitudes* ou *savoir faire*) ;
- le développement d'une culture langagière (= *savoirs* relatifs aux langues) qui 1) sous-tend ou soutient certaines composantes des attitudes et aptitudes ci-dessus, 2) constitue un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel dans lequel l'élève est amené à vivre. » (Candelier, 2003 : 23).

Le premier objectif cible le développement de savoir-être mis en place à la faveur d'activités s'appuyant entre autres sur les nombreuses langues existant dans les classes, et ce quels que soient leurs statuts linguistiques.

Le deuxième objectif s'attache au développement de savoir-faire métalinguistiques, des *discours sur* la langue³³. Ces capacités d'observation et de comparaison sont

³⁰ L'acronyme désigne un ensemble de ressources en ligne : un document d'introduction à l'usage (Candelier & De Pietro *coord.*, 2010), un référentiel (Candelier *coord.*, 2012) et des ressources didactiques, le tout né d'un projet porté par le Conseil de l'Europe ; l'objectif étant de proposer des outils perfectionnés pour la mise en place de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Des outils et une compétence que nous retrouverons en §2.3.2.

³¹ <http://jaling.ecml.at/> Dernière consultation le 14 août 2014.

³² <http://www.elodil.com/> Dernière consultation le 14 août 2014.

³³ Les *discours sur* de cette étude n'ont pas vocation à distinguer des formes qui seraient *méta* ou *épi* ; c'est-à-dire qui se caractériseraient par une différence dans le degré de conscience et dans la capacité à verbaliser les observations sur la langue ; une différence notée par Jean-Emile Gombert (1990) et Antoine Culioli (1968) et citée par Laurence Buson (2009 : 108).

fondamentales, proposant même de considérer ce savoir-faire comme l'approche caractéristique de l'éveil aux langues.

Martine Kervran résume le troisième objectif. Il vise à :

« faire acquérir aux élèves toute une série de connaissances sur les langues pour les aider à se constituer une 'culture linguistique' généralement absente dans les programmes à ce niveau de la scolarité. » (Kervran, 2006 : 32).

Dans tous les cas, la démarche a pour objectif de favoriser « une compétence à apprendre des langues » et « une compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle », choisissant ainsi d'ouvrir l'hétérogénéité du langage sur une perspective inter-langues.

Ces langues sont au cœur de la *pédagogie du détour*, une méthode fondatrice et spécifique de l'éveil aux langues. Par le contraste entre des langues que l'école n'a pas « l'ambition d'enseigner » (Candelier, 2003), les élèves sont mis en situation de distanciation par rapport à la langue de scolarisation et peuvent découvrir des principes de fonctionnement fondamentaux. Ce détour les amène à exprimer ces implicites langagiers et à relativiser des éléments de langues travaillés à travers des activités de comparaison, le plus souvent conduites en groupe.

Toutefois si les langues constituent l'angle de vue privilégié de cette approche plurielle, elles ne suffisent pas à exprimer toutes les situations d'hétérogénéité linguistique et culturelle.

Poursuivons la définition du CARAP.

« [La démarche d'éveil aux langues] intègre toutes sortes d'autres variétés linguistiques, de la famille, de l'environnement ... et du monde, sans en exclure aucune. » (Candelier coord., 2012 : 7 [C'est moi qui souligne]).

La dimension « non exclusive » et le qualificatif de « variété » font référence à la variation intra-langue du domaine 7, un des douze domaines prévus dès les origines du projet EVLANG qui existe, en outre, depuis les prémices de l'éveil aux langues.

« Parmi ces mouvances didactiques, celle connue sous le nom de Language Awareness (Hawkins, 1984) affirmait au début des années 80 la volonté d'intégrer des contenus relevant de l'hétérogénéité et de la variabilité intralinguistiques. » (Lambert & Trimaille, 2012 : 256).

Cette dimension est mise en avant dans le référentiel d'objectifs d'EVLANG.

Elle participe, tout d'abord, à l'objectif général « savoir » qui permet la mise en place d'une *compétence à apprendre les langues*.

Sav-gén-2 : « Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi. »

Puis, elle soutient un objectif intermédiaire qui concerne les attitudes construisant la *compétence à vivre dans une société multilingue et plurilingue* (compétence globale).

At-int-4 : Acceptation positive de / intérêt pour / la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue.

Dans la présentation de Michel Candelier sur Eduscol, l'hétérogénéité intra-langue apparaît ainsi au même titre que les autres objectifs dans les outils opératoires à proposer aux acteurs de la formation :

« les éléments qui constituent ces listes ne sont pas des éléments "souhaités", en attente de mise en œuvre, mais des objectifs qui ont été attribués à des matériaux didactiques réellement produits dans le cadre de cette innovation. » (Candelier, 2011).

Certes, certains domaines sont plus travaillés que les autres :

« les domaines 2 (les relations entre les langues : histoire et évolution des langues, emprunts), 5 (les systèmes d'écriture, son et graphie) et 9 (les langues dans l'espace : l'enfant et les langues, l'environnement, l'Europe, le monde ...) » (*Ibid.*)

Mais le domaine 7, celui de la variation, n'est pas effacé des propositions didactiques :

« Faute de temps dans le cursus, et aussi peut-être parce que cela ne nous paraissait pas un apport prioritaire d'un éveil aux langues "multilingue" pour ce niveau de la scolarité, nous avons délaissé les domaines 3 ("on n'écrit pas comme on parle et on ne parle pas comme on écrit") et la partie du domaine 12 qui aurait dû être consacrée à la genèse du langage chez le jeune enfant. » (*Ibid.*).

Pourtant, dans le détail des outils réellement référencés par le CARAP, les propositions didactiques concernant la variation intralinguistique correspondent peu aux annonces qui en sont faites.

En effet, ces ressources se révèlent, tout d'abord, peu présentes. Au total, seules quatre séquences travaillent la variation intralinguistique sur les vingt et un matériaux didactiques regroupés dans le thème « language variation/diversity »³⁴ :

- ¿QUE ESPAÑOL APRENDER? : les variétés géographiques de l'espagnol.
- CARNIVAL CELEBRATIONS : une comparaison inter-langues mais qui inclut un dialecte slovène.
- LE LINGUE: ORIGINE DELLE PAROLE, PRESTITI E CALCHI : les emprunts linguistiques en italien
- LE VOLEUR DES MOTS : les emprunts linguistiques en français.

Un autre thème, « customs/social norms » ajoute à cette première ébauche un autre outil.

- AIMEZ-VOUS LE VOULOIEMENT ? comparaison du tutoiement et vouvoiement en France et dans d'autres pays.

³⁴ A consulter en Annexe 3.

La recherche par les descripteurs du CARAP³⁵ augmente de manière peu significative les outils didactiques dévolus à la variation intra-.

Pour commencer, aucun matériel didactique ne correspond aux objectifs visés par certains descripteurs, objectifs qui restent donc virtuels :

- A 13 Vouloir (ou être disposé à) s'adapter, s'ajuster.
- K 3 Connaître quelques principes de fonctionnement de la communication.
- K6 Savoir qu'il existe entre les langues (les variétés linguistiques) des ressemblances et des différences.
- K9 Savoir qu'il existe des liens étroits entre la diversité culturelle et la diversité sociale.

D'autres descripteurs soulèvent des éléments de variation intralinguistique mais de manière anecdotique à côté des objectifs annoncés dans les différents outils.

- A 3 Curiosité ou intérêt pour des langues, cultures ou personnes « étrangères » ; pour des contextes pluriculturels ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine de l'environnement ; pour la diversité linguistique, culturelle et humaine en général (en tant que telle).
 - POLYGLOTTE : mots transparents et emprunts.
- S6 Savoir interagir en situation de contacts de langues ou de cultures.
 - DANS NOTRE IMMEUBLE : jeu de rôles.
 - DEVINE QUI VIENT DINER CE SOIR : analyse du rôle et de la transmission des valeurs dans la famille.
 - DURANTE LA PAUSA – ESPRESSIONI TIPICHE DEL GERGO GIOVANILE (document audio) : repérer les registres et les degrés de formalité qui existent dans une langue.
- S7 Savoir s'approprier (ou : apprendre) des éléments ou usages linguistiques, des références ou comportements culturels, qui sont propres à des langues ou cultures plus ou moins familières.
 - REUSSIR UNE RENCONTRE AVEC UNE AUTRE PERSONNE (exercice 1) : stratégies d'interactions interculturelles.
 - FORCER LE CERCLE : analyse des phénomènes d'inclusion / exclusion dans un groupe.

Un examen des ressources existantes dans une banque de données complémentaire à celle du CARAP nuance légèrement cet effacement de l'hétérogénéité intra-langue dans le champ de l'éveil aux langues. L'association internationale, Education et Diversité Linguistique et Culturelle (EDILIC) ajoute quelques outils de la variation intra-³⁶.

- Domaine 10 registres et variétés de langage
 - BUENOS DIAS MADAME CALLAS, BONJOUR MONSIEUR SILOUR ! : salutations plurilingues principalement.

³⁵ Indexation des descripteurs du CARAP en anglais sous K (savoir / *knowledge*), S (aptitudes / *skill*), A (attitudes / *attitudes*).

³⁶ <http://edilbase.univ-lemans.fr/> Dernière consultation le 14 août 2014.

- SIMPLE COMME BONJOUR ! : séquence complémentaire à la précédente qui introduit des variations intralinguistiques.
- Domaine langage verbal et non verbal
 - POLY-TESSÉ : sensibilisation à la diversité verbale et non verbale des salutations.
- L'objectif « savoir » 6 : toute langue est soumise à des variations sociolinguistiques.
 - LES PROVERBES à TRAVERS LE MONDE : le sens et les aspects formels de proverbes de différentes langues et cultures.
 - MEER DAN éÉN TAALBESCHOUWING (néerlandais) : variation dans et entre les langues de notre environnement³⁷.
 - SCHI VAIN ÜN AUTO 2 : la variété des parlers suisses.

Ces nouveaux outils confirment néanmoins l'exploration critique de notre champ de référence didactique. En effet, non seulement les outils dédiés à la variation intra- restent toujours largement minoritaires mais le traitement de ce phénomène, quand il existe, partage des caractéristiques didactiques analogues aux outils recensés par le CARAP.

Tout d'abord, à part POLY-TESSÉ qui examine explicitement des variations intra-langues en situations plurilingues et pluriculturelles, les autres outils proposent une exploration dichotomique du champ de la variation. Quand la variation intra- est soulevée - vouvoisement, registres ou variations lexicales - le procédé comparatif de la pédagogie du détour ne s'applique plus : les usages observés restent majoritairement associés à une langue, celle qui est étudiée (exemple, DURANTE LA PAUSA) et si la comparaison inter-langues est présente, elle affiche un « détour » en fin de parcours, uniquement à partir de langues du répertoire scolaire (exemple, AIMEZ-VOUS LE VOUVOIEMENT ?). *A contrario*, quand l'enquête sociolinguistique conduit au repérage de façons de parler qui ne s'arrêtent pas à des questions de codes, la variation intra- n'est pas explorée (exemple, SIMPLE COMME BONJOUR !).

Par ailleurs, l'extension des champs explorés par la variation intra - et inter- est loin d'être équivalente.

D'une part, les objectifs scolaires habituels sont laissés à l'inter-langues : l'identification de structures syntaxiques, le recours au code de l'écrit, les aptitudes à la recherche métalinguistique, les comparaisons phonologiques sont autant de pistes qui pourraient être également explorées dans l'intra-. De la même façon, aucune des propositions didactiques de la variation intra-langue ne pointe directement des problématiques de la langue de

³⁷ Matériau didactique annoncé mais qui semble inexistant en ligne.

scolarisation puisque ces propositions se limitent à l'exploration des salutations, à la communication non verbale ou à l'interculturel.

Quant à la capacité de l'intra- à lancer des activités didactiques complexes, d'autre part, les objectifs sont en attente. La surreprésentation des outils sur les emprunts lexicaux témoigne, pour l'heure, d'une approche réduite aux seules unités isolées que sont les mots.

Au bout du compte, la variation stylistique n'est donc pas seulement :

« l'un des parents pauvres de l'éducation langagière en milieu scolaire » (Lambert & Trimaille, 2012 : 255).

Elle apparaît également comme « un des angles morts des démarches d'éveil aux langues » (Buson, Cagnon, Lambert & Trimaille, 2014). Ainsi, pour Patricia Lambert et Cyril Trimaille :

« [...] force est de constater que cette approche, qui permet de travailler en classe de multiples aspects de la diversité des langues (aspects linguistiques, sociaux, historiques, géographiques ou politiques), reste relativement en retrait en ce qui concerne le travail sur des phénomènes de variation intralinguistique, et plus particulièrement encore sur la variation stylistique» (Lambert & Trimaille, 2012 : 256. [C'est moi qui souligne]).

Derrière le « retrait » est confirmée l'absence d'outils issus de la didactique du plurilinguisme pour qui voudrait travailler la variation stylistique dans le répertoire plurilingue de la classe. Ce retrait est d'autant plus significatif qu'en ce qui concerne les représentations et les assignations identitaires, des variations de style(s) et de code(s) sont déjà imbriquées, ouvrant, par là même, un questionnement :

« touchant tant à la variabilité intra et interlinguistique qu'à son rôle dans un processus de hiérarchisation sociale des locuteurs » (Lambert & Trimaille, 2012 : 265).

Les enjeux concernant la transposition didactique sont confortés, en même temps que se révèle :

« une forme de pluralité négligée à la fois dans l'enseignement des langues, dans la formation des enseignants et, bien souvent, dans les approches plurielles : la variation intralinguistique stylistique » (Balsiger *et al.*, 2012 : 16).

Pourtant,

« [d]e nombreuses variétés stylistiques sont [...] l'objet d'un dénigrement aussi fort, voire plus fort que ne le sont les langues minorées ou de la migration - quand ces formes de variations ne s'additionnent pas ! » (Balsiger *et al.*, 2012 : 16 [C'est moi qui souligne]).

Il s'agit donc non seulement de constater le croisement des hétérogénéités intra et interlinguistiques sur le plan de la hiérarchisation et du « dénigrement », de former les enseignants à la prise en compte de ces ressources variées, et pour ce qui concerne cette

étude, d'explorer concrètement le croisement, cette *addition*, sur un plan didactique ; une *synthèse*, somme toute, qui s'annonce dans un mouvement de proposition didactique réciproque dès lors que se constate ce « retrait » de l'intra-langue.

Si l'objet « variation stylistique » semble donc encore difficile à cerner en éveil aux langues, la méthode de cette approche plurielle est à exporter. Parallèlement, le privilège des ressources inter-langues sera peut-être reconsidéré.

2.3 Compétence de communication et plurilinguisme

En même temps que les sciences sociales nous permettent de mieux définir notre objet d'enseignement - une langue parmi d'autres qui n'existe pas hors sol -, un objectif fondamental apparaît.

C'est l'adaptation à la situation langagière que l'école doit viser sans quoi le risque est grand.

« Un enfant qui produirait absolument n'importe quelle phrase se ferait probablement enfermer si, non seulement ses phrases, mais aussi ses prises de paroles et ses silences intervenaient au hasard, de façon imprévisible. D'ailleurs, un individu qui choisit les occasions de parler et les phrases de façon convenable mais qui n'a la maîtrise que de phrases parfaitement grammaticales est, dans le meilleur des cas, un peu bizarre. » (Hymes, 1991 : 74).

2.3.1 La contribution de Dell Hymes

Notre exemple précédent l'illustre. Selon Dell Hymes :

« there are rules of use without which rules of syntax are useless. » (cité par Coste *et al.* 2012 : 106).

La compétence de communication est une compétence d'usage, fondamentalement. Elle ne dépend pas que de connaissances linguistiques mais aussi de connaissances sociales et culturelles.

Cette capacité à choisir la façon de parler de manière appropriée³⁸ est appelée « compétence de communication » par son auteur, Elle est introduite ainsi :

« [l'enfant] acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière. Bref, un enfant devient à même de réaliser un répertoire d'actes de parole, de prendre part à des événements de parole et d'évaluer la façon dont d'autres accomplissent ces actions. Cette compétence, de plus, est indissociable de certaines attitudes, valeurs et motivations touchant à la langue, à ses traits et à ses usages et est tout aussi indissociable de la compétence et des attitudes relatives à l'interrelation entre la langue et les autres codes de conduite en communication (cf. Goffman 1956 : 477 ; 1963 : 335 ; 1964). » (Hymes, 1991 : 74).

³⁸ Si besoin était de le rappeler, la définition d'« approprié » est intrinsèquement et explicitement liée à la notion de contexte : « En Anthropologie culturelle, « approprié » a en fait été utilisé, d'une façon qui répond parfaitement aux exigences de la linguistique [...] et, à partir d'un point de vue ethnographique (Hymes 1964a : 39-41) il a été étendu à la théorie linguistique. Le terme suggère bien le sens voulu de « rapport à un contexte. » (Hymes 1991 : 92).

Des règles profondément sociales guident donc la sélection des codes et des formes linguistiques, l'ethnographie de la communication montrant que les locuteurs ne sont pas toujours libres d'utiliser leurs langues comme ils le veulent.

Dès l'étude de John Gumperz et Robert Wilson, les choix des variations apparaissent fortement dépendants des règles de stratification sociale, en l'occurrence de celles du système de caste. Ailleurs, Dell Hymes poursuit la démonstration :

« [...] ainsi, les enfants des Araucans du Chili apprennent que répéter une question est une insulte ; les enfants des Tzeltal de l'état du Chiapas au Mexique apprennent qu'il n'est pas convenable de poser une question directe (et qu'on y répondrait par « rien ») ; et ceux des Cashinahua du Brésil, qu'une réponse directe à une première question implique que celui qui répond n'a pas le temps de parler, cependant qu'une réponse vague indique qu'on répondra directement à la question la deuxième fois et que la conversation peut continuer. » (1991 : 77).

Pendant que d'un côté de l'Atlantique l'opposition à une langue abstraite et hors sol porte le nom d'ethnolinguistique, la compétence développée par Dell Hymes retrouve ainsi le projet communicatif ouvert par Bronislaw Malinowski.

Avec l'« ethnography of speaking and communication » la perspective ouverte sur l'adaptation consolide une approche intrinsèquement langagière. Le passage à la postérité sous une appellation raccourcie ne doit pas laisser oublier que le projet fondamental de *l'ethnographie de la communication* porte sur :

« [...] l'activité langagière, des actes de discours, des événements de paroles [...] » (Masquelier & Trimaille, 2012 : 7).

Le projet est alors et ethnographique - dans sa méthode, son approche - et communicatif - dans son objet langagier - :

« ce n'est pas la linguistique, mais l'ethnographie - pas le langage, mais la communication - qui doivent fournir le cadre de référence au sein duquel la place du langage dans la culture et la société doit être décrite. » (Bornand & Leguy, 2013 : 54).

Ainsi, Ailleurs ou Ici, ce projet permet peu de douter de la nécessité de prendre en compte l'objet visé pour ce qu'il est : une forme parmi d'autres dont la dimension communicative s'envisage en contexte ; l'objectif étant, d'un point de vue didactique, d'approcher les formes linguistiques à travailler au regard de cette adaptation particulière ; une adaptation qui n'est en rien réductible à l'apprentissage d'un modèle virtuel ou d'un comportement garant de l'ordre dans le groupe.

Par ailleurs, si la compétence de communication n'est pas dite « plurilingue », elle est née de la diversité langagière. Ne nous étonnons donc pas de la retrouver au cœur des préoccupations du plurilinguisme.

2.3.2 La compétence plurilingue et pluriculturelle

« On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un acteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues, et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné. » (Coste *et al.* 2009, [1997] : 11 [C'est moi qui souligne]).

Évaluée depuis 2001 dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL), cette compétence promue par le Conseil de l'Europe repose sur la notion intégrée de répertoire verbal, comme l'attestent les éléments soulignés. C'est un ensemble complexe, composite dans lequel les ressources sont partielles mais qui lie aussi transversalement les différents éléments du répertoire.

« Particulièrement – mais pas seulement – entre **langues « voisines »**, des sortes d'osmose de connaissances et de capacités interviennent. » (Conseil de l'Europe, 2001 : 130).

Cette approche que l'on pourrait dire « translangues » est renforcée peu après. En effet si toute connaissance d'une langue est partielle, il convient de ne pas oublier deux postulats qui sont affirmés simultanément.

« Toute connaissance partielle est aussi moins partielle qu'il n'y paraît. » (*Ibid.*).

Les connaissances et habiletés mobilisées dans une situation sont également utilisables pour d'autres buts.

« Savoir une langue c'est aussi savoir bien des choses de bien d'autres langues, mais sans toujours savoir qu'on les sait. Apprendre d'autres langues permet généralement d'activer ces connaissances et de les rendre plus conscientes, facteur à valoriser plutôt que de faire comme s'il n'existait pas. » (*Ibid.*).

Dès 2007, le développement de la compétence plurilingue et pluriculturelle est enrichi et complétée par le CARAP grâce au référentiel et les approches plurielles.

« [...] les approches plurielles, d'une part, qui fournissent les démarches didactiques permettant ce travail, et un référentiel de compétences et ressources qui "cadrent" en quelque sorte ce travail en explicitant les savoirs, savoir-être et savoir-faire qui sont constitutifs de ce qui est véritablement pluri- ou inter- dans la compétence plurilingue et interculturelle telle que définie par le Conseil de l'Europe » (Candelier & De Pietro *coord.*, 2010 : 19).

La compétence plurilingue et pluriculturelle s'appuie ainsi sur deux « macro-compétences » qui s'organisent en deux « zones » » (Candelier *coord.*, 2012) : « la gestion de la communication » (C1) et « le développement personnel » (C2). A ce niveau supra, la compétence « à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » correspond à C1 et celle « de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et

culturel pluriel » rejoint C2. A un niveau de globalité moindre, onze compétences sont réparties à cheval ou sur une seule des deux « macro compétences », même si les auteurs le précisent bien :

« Le fait que nous placions ces compétences dans une zone ne signifie pas qu'elles n'ont aucune pertinence dans une autre zone. » (Candelier *coord.*, 2012 : 22).

Parmi ces compétences, une en particulier retrouve des enjeux déjà soulevés : à savoir la nécessité de s'adapter aux contextes variés ou selon les termes du CARAP :

«[de] trouver des modalités d'action qui permettent à l'échange de se dérouler au mieux étant entendu que des différences sont *a priori* présentes. » (Candelier *coord.*, 2012 : 85).

Cette compétence dite d'« adaptation » consiste à faire « appel à toutes les ressources dont on dispose pour 'aller vers ce qui est autre, différent' » (Candelier *coord.*, 2012 : 22) ; le « différent » renvoyant explicitement à une hétérogénéité des codes linguistiques et culturels puisque cette compétence est valable « pour toute langue et toute culture » et porte « sur les relations entre langues et entre cultures » (Candelier *coord.*, 2012 : 20).

Communiquer en situation plurilingue et pluriculturelle demande donc aux locuteurs appartenant à des horizons différents de s'adapter. La communication interculturelle ou *cross-cultural* n'est pas simple, en témoignent les ressources détaillées par le CARAP pour la compétence d'adaptation mais aussi, en creux, les « ratés » de la communication déjà mis en avant par John Gumperz sur ses différents terrains de l'ethnographie de la communication.

L'analyse proposée par Catherine Kerbrat-Orecchioni de ces « miscommunication » (1994 : 134) confirme combien la compétence de communication est liée à une connaissance des normes socioculturelles.

Sandra Bornand et Cécile Leguy relèvent à ce sujet un exemple connu : demander une boisson aux Philippines. Ce cas d'école surprenant montre un lien manifeste entre l'exigence d'adaptation comme notion théorique et la position inconfortable de l'étranger en situation de communication interculturelle. Un étranger qui n'est pas loin de rappeler l'ethnologue sur son terrain comme le Journal posthume de Bronislaw Malinowski en témoigne (1985 [1967]). Pour paraphraser Nigel Barley, l'anthropologie n'est peut-être pas un sport dangereux (1997) mais ses difficultés commencent aussi avec le langage³⁹.

³⁹ « Pour demander de manière appropriée à boire à Sabanun, il ne suffit pas de savoir construire un énoncé grammatical en subanun correspondant en anglais à une demande de boisson. Une telle énonciation pourrait susciter des éloges concernant l'aisance dans la langue subanun, mais ne suffirait pas à obtenir un verre. Pour parler correctement, il ne suffit pas de parler de manière grammaticalement correcte ou même sensiblement juste d'ailleurs ; certains paramètres

La compétence d'adaptation apparait ainsi tout aussi essentielle pour la compétence de communication de Dell Hymes que pour « la compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité » du CARAP ; celle-ci étant elle-même au fondement de la compétence plurilingue /pluriculturelle.

Ces liens notionnels montrent qu'il est pour le moins malaisé de s'appuyer sur l'une ou l'autre de ces trois compétences - adaptation, communication, plurilingue et pluriculturelle - en ignorant leurs liens théoriques. La compétence d'adaptation permet ainsi de comprendre que la compétence plurilingue et pluriculturelle s'inscrit dans le champ ouvert par la compétence de communication. Cependant la compétence plurilingue et pluriculturelle dépasse la compétence de communication par bien des aspects.

Daniel Coste, Jean-François de Pietro et Danièle Moore notent six points de « (re) déplacement » importants.

« - la CPP [la compétence plurilingue et pluriculturelle] développe une vision holistique plutôt que segmentée des habiletés linguistiques (comme Hymes le soulignait d'ailleurs déjà [1] ;

- elle insiste sur la notion de déséquilibre des compétences, sur celle de compétences partielles, plutôt que sur l'idée d'équilibre et d'équivalence entre les langues [2] ;

- elle insiste sur les liens et les circulations entre les langues plutôt que sur le cloisonnement et la séparation des différentes composantes de la compétence [3] ;

- elle développe une vision de la compétence qui inclut la mobilisation située des composantes linguistiques et culturelles du répertoire, ainsi que la possibilité de son évolution et de sa reconfiguration dans le temps et en fonction des circonstances [4] ;

- elle inclut des habiletés de médiation, liées aux circulations et aux passages entre les langues (telles que les traductions ou les parlars bilingues) et entre les cultures (le locuteur est aussi un interprète des situations sociales dans lesquelles il évolue) [5] ;

- elle considère la compétence comme individuelle, largement dépendante des trajectoires singulières et de l'histoire personnelle du locuteur, et de la sorte, toujours sujette à l'évolution et au changement [6]». (Coste *et al.*, 2012 : 118 [C'est moi qui souligne]).

Ce dépassement qui rend à la compétence de communication toute la valeur opérationnelle qu'elle mérite, n'est pas sans conséquence en termes d'enseignement. Retenons les éléments soulignés pour le passage à l'action didactique.

Pour commencer, le caractère complémentaire et inégal des compétences (point 2) montre combien les enjeux d'apprentissage et d'enseignement portent sur la mise en place d'un répertoire verbal composite :

d'énonciation peuvent exiger le fait de proférer des absurdités comme c'est le cas avec le type sémantique d'inversion de la parole aux Philippines (cf. Conklin, 1959). Une grammaire et un lexique ne peuvent suffire à l'étranger ; celui-ci a besoin de ce que Hymes (1962) a appelé une ethnographie de la parole » (Bornand & Leguy, 2013 : 55).

« dans lequel les langues - toutes celles de son répertoire comprenant les langues de socialisation et celles proposées à l'apprentissage - sont en relation, indépendamment de la maîtrise qu'il en a » (Simon, 2014 : 18).

Cette mise en relation nous renvoie à une approche fondamentalement dynamique du répertoire (points 3 et 5). Il est important de noter que le caractère « circulant » des ressources dans le répertoire s'ouvre à la fois sur une perspective diachronique et synchronique (points 4 et 5).

Dans la première perspective, à laquelle se rattachent notamment les activités de biographie langagière, c'est le caractère évolutif dans le temps et l'« histoire personnelle » du locuteur qui importent (point 6). Dans la deuxième perspective, l'aspect dynamique du répertoire ne pointe pas ces « flux et reflux » de langues - pour reprendre l'expression de François Grosjean (1985) - mais pose plutôt des questions de mise en œuvre de la compétence plurilingue (points 4 et 5).

Reconnaître à la variation intralinguistique sa place dans le répertoire plurilingue n'a alors rien d'insolite. Cela revient à suivre le caractère dynamique du répertoire verbal, principalement dans sa perspective synchronique, même si bien évidemment, l'apprentissage induit une reconfiguration du répertoire.

Un programme d'enseignement qui résonne encore des mots de Dell Hymes lui-même et qui nous renvoie inmanquablement à la compétence de communication.

« [...] la compétence [de communication] d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, de la niche qu'elle occupe parmi d'autres moyens de communication ; ce domaine peut être plus ou moins vaste [...] Il est fréquent de voir le domaine et le contenu d'une langue réduits par l'expansion d'une autre (Hill et Hill 1979) ou de les voir au contraire s'étendre dans certaines circonstances (Hymes 1971d). » (Hymes, 1991 : 128).

Travailler la variation à travers les appuis des compétences d'adaptation, de communication et *in fine* de compétence plurilingue et pluriculturelle ne revient donc pas seulement à prendre acte de la « nature » - si l'on peut dire - sociolinguistique de nos écoles plurilingues. De part son nom déjà, cette compétence montre que les capacités à interagir linguistiquement et culturellement sont liées à l'utilisation de plusieurs langues et que le répertoire verbal est un répertoire le plus souvent plurilingue. Ainsi :

« Le monolinguisme comme le polyglottisme sont des actualisations plutôt exceptionnelles du répertoire verbal. » (Trimaille, 2014).

Néanmoins, l'orientation plurilingue est plus qu'une question de terrain. A partir du moment où les activités langagières reposent sur une conception dynamique et intégrée du répertoire verbal - son seul sens après tout -, les trois compétences - adaptation,

communication, plurilingue/pluriculturelle apparaissent intrinsèquement liées. Il paraît tout aussi difficile d'ignorer leurs chevauchements successifs que de penser travailler les premières sans la dernière.

2.4 Choisir les orientations

Mise à part une prise de conscience, à savoir qu'Ici ou Ailleurs, la variation est « une propriété fondamentale des langues » - pour reprendre les mots de Josiane Boutet et Françoise Gadet (2003 : 17) - que retenir des apports des sciences humaines dans le champ didactique ? Pour revenir à la question d'ouverture : d'où partir pour travailler autrement la langue de scolarisation, ce modèle de référence à enseigner ?

2.4.1 De la variation croisée

Pour un(e) enseignant(e), la première leçon, issue principalement de l'anthropologie en ce qui me concerne, s'applique à l'objet lui-même. Cette approche permet un amarrage que Bronislaw Malinowski voulait en dehors du champ des « philosophes de cabinet » (Bornand & Leguy, 2013 : 25). La langue à enseigner appartient ainsi au domaine de l'empirique et ne s'approche plus comme un objet théorique qui aurait une existence en dehors du social. Que nous enseignions la langue pour que les élèves l'utilisent est une évidence certes. Mais cette évidence peut se perdre de vue dans la classe.

Une deuxième certitude présentée par l'anthropologie arrime le langage avec ce qu'il est : un bagage commun par-delà les différences de codes et de règles de communication. Le « regard éloigné » n'est pas sans enseignement dans notre contexte d'enseignement plurilingue et amène à reconnaître pleinement la variation dans le champ de l'Ici et de l'Ailleurs.

Des leçons moins évidentes sont retenues, par ailleurs.

Initiée par Bronislaw Malinowski, une approche particulière de la langue marque la réflexion. Aujourd'hui, nous définirions peut-être cette langue comme complexe, prise dans un tout qui fait système, située, fonctionnelle et pragmatique.

Dans le détail, cette approche du langage ne manque pas de relever plusieurs éléments qui sont autant de points d'appui pour le retour dans le champ de l'action didactique.

- La variation ne s'arrête pas à un cloisonnement vertical mécanique même si, comme le montrent les ethnographes, les niveaux hiérarchiques existent entre les groupes et leurs langues.

- La variation opère dans plusieurs dimensions sans être limitée non plus aux axes identifiés. Ainsi, par exemple, sont impliqués pour Clifford Geertz :

« [...] not only qualitative characteristics of the speakers - age, sex, kinship relation, occupation, wealth, education, religious commitment, family background - but also more general factors : for instance, the social setting (one would be likely to use a higher level to the same individual at a wedding than in the street) ; the content of the conversation [commerce *vs* religion / esthétique] ; the history of social interaction between the speakers [...] ; the presence of a third person (one tends to speak higher to the same individual if others listening.» (1976 : 258).

- La variation est un processus complexe pour lequel l'analyse pose des repères, en termes émiques d'ailleurs pour les anthropologues. Néanmoins, la pratique langagière elle-même n'est pas réductible à ces catégories. Elle se joue - déjà - dans un continuum, le continuum de la vie, du croisement entre représentation(s) et pratique(s). Clifford Geertz n'a pas attendu ces dernières années pour témoigner de cette idée essentielle : le langage doit être appréhendé dans un ensemble étendu et non compartimenté. Notons ainsi :

« the concept of a *kasar-to-alus* continuum » [...] the *kasar-alus* gradation » (1976 : 233), « the various dialects in the community as a whole are also ranked in terms of the *alus* to *kasar* spectrum » (1976 : 249).

- Que la variation repose sur des unités lexicales alternatives (Geertz ou Gumperz & Wilson), une organisation discursive (Léglise & Migge), des écarts par rapport à un vernaculaire de base (Labov), nous comprenons que les propriétés avec lesquelles il faudra travailler la variation sont loin de dépendre d'un seul élément linguistique.
- Que la variation mobilise des ressources issues d'une langue ou de plusieurs, la notion de répertoire verbal permet de considérer, ensemble, les moyens linguistiques dont dispose un locuteur pour interagir et communiquer.

De ces leçons, élaborons la variation. Appuyé sur la conception holistique et dynamique du répertoire verbal et sur les compétences de communication / adaptation / plurilingue visées, il s'agit maintenant d'explorer les pistes de la variation stylistique en prenant en compte les ressources plurilingues des élèves.

Un exemple en classe et une anecdote devraient achever de défendre la pertinence de cette orientation.

L'exemple, tout d'abord. Suite à une séquence d'éveil aux langues menée en GS, Marielle Barateau relève une situation surprenante. Une de ses élèves corrige la traduction du conte

du Petit Poucet faite par sa mère en albanais grâce à la connaissance du genre acquise dans cette classe de français ouverte aux autres langues.

« Habitée à ce qu'on lui lise des contes, la jeune fille s'est rendue compte que la traduction faite par sa mère n'allait pas avec le contexte et n'a pas hésité à se faire lire le conte en entier en albanais afin de déceler ces « incohérences » et de les corriger ». (Barateau, 2013 : 80).

Face à la variation, cette élève mobilise donc des ressources de l'un à l'autre des contextes au plus grand bénéfice de ses compétences langagières. Un idéal plurilingue parfaitement illustré en somme.

« La gestion de ce répertoire implique que les variétés qui le composent ne demeurent pas abordées de manière isolée, mais que, bien que distinctes entre elles, elles soient traitées comme une compétence unique, disponible pour l'acteur social concerné » (Conseil de l'Europe, 2007 : 73).

L'anecdote, maintenant, qui n'en est pas une pour moi.

Il y a longtemps déjà, quand Aurore Monod-Becquelin envoie ses étudiants réaliser une enquête d'ethnolinguistique, je me tourne vers ma grand-mère, francophone, qui a vécu en Algérie jusqu'en 1962. Elle me raconte alors l'histoire du Petit Poucet, sous le seul objectif, pour moi, de repérer les marques linguistiques du contexte d'énonciation.

Une impression diffuse me saisit pendant l'entretien ; celle d'être plongée dans un autre monde qui m'est familier sans jamais avoir été parlé. Cette impression est une révélation à l'écoute de l'enregistrement et à sa transcription : les mots arabes chevauchent les mots français, l'accent, la phonétique sont transformés à tel point que j'aurais été incapable de reconnaître ma grand-mère dans un autre cadre. Une langue arabe, une langue de contact, dont je ne soupçonnais pas l'existence chez ma grand-mère reprend ses droits de l'enfance. Des droits dont je comprends maintenant combien ils ont pu être censurés quand l'arabe et le français se vivaient au cœur du conflit franco-algérien. Des droits différents pour moi, certainement restaurés, quand la première conteuse, la mère de ma grand-mère, referma ses blessures et accompagna mon enfance, de contes, comptines mais aussi d'injonctions en arabe.

Des champs de l'Ailleurs aux langues de contact, de la compétence de communication à la compétence plurilingue, du français de l'école aux ressources variées des répertoires de tous, le temps est donc venu d'assumer les héritages sur le terrain didactique. Pour travailler autrement le modèle de référence langagier de l'école, il importe de tenir compte de la réalité sociolinguistique de la variation et d'envisager l'enseignement du langage dans sa conception communicative. Le sens premier de la compétence de communication

est redécouvert, réclamant de ne pas fractionner - même si c'est tentant de point de vue de la faisabilité didactique - les ressources intra- et inter-langues du répertoire verbal.

En 2012, l'objectif est d'ailleurs annoncé.

« En ce sens, la notion de *compétence plurilingue et interculturelle* peut ainsi, comme celle de *genre*, donner de la substance à celle – trop souvent galvaudée – de *compétence de communication*. Dans cette perspective, il importe aussi qu'elle intègre, dans son « pluri », la variation intralinguistique, rapprochant ainsi les didactiques des langues étrangères et de la langue de scolarisation dans une conception holistique du répertoire. » (Coste *et al.*, 2012 : 119).

2.4.2 De la langue de scolarisation pour un public « fragile »

Talon d'Achille de la classe ordinaire, en ligne de mire des ambitions de réussite pour tous, la langue de scolarisation est au cœur des réquisitoires. Pour ne se référer qu'à Basile Bernstein (cité par Rochex, 2011) ou Pierre Bourdieu (1982), la critique n'est pas récente mais elle se poursuit.

« Si les élèves échouent toujours parce qu'ils n'ont pu entrer, en compréhension ou en production, dans les français de scolarisation, alors on peut légitimement prendre le pari que c'est la langue qui peut, à l'inverse, devenir gage principal de réussite à condition d'être enseignée – et plus seulement évaluée –, et bien comme langue en contact, dans un portefeuille de compétence plurilingue pour beaucoup des élèves vulnérables » (Adam-Maillet, 2012 : 89).

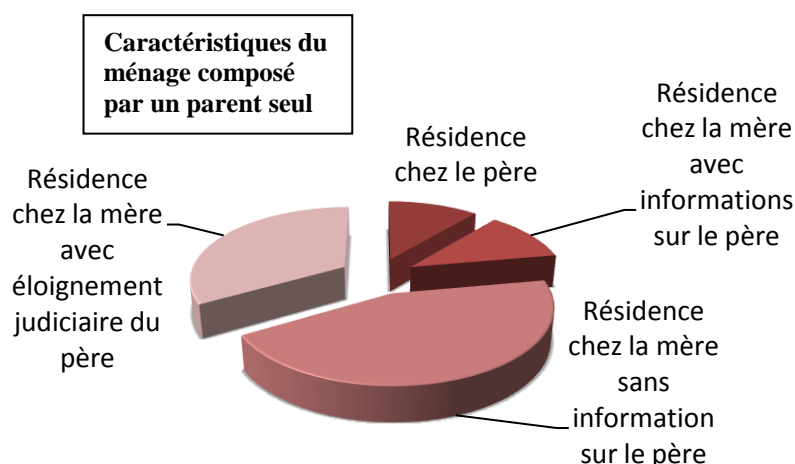
Ainsi, la langue de scolarisation est la condition *sine qua non* de la réussite scolaire et il convient de renverser le paradigme au profit d'un public dit ailleurs « fragile », « défavorisé » ou « en difficulté » selon la résistance aux euphémismes qui règnent sur le sujet. L'enjeu « langue de scolarisation » est caractéristique de certains milieux d'enseignement plurilingues.

« [...] ce qui importe d'abord et avant tout, c'est une maîtrise à la fois fonctionnelle et réflexive de la langue majeure de scolarisation dans sa diversité. Et ceci tout particulièrement pour les enfants de milieux défavorisés et les enfants de l'immigration. » (Coste, 2013 : 31).

Dans notre étude, la « fragilité » est une donnée des acteurs de la circonscription et elle se confirme à l'examen des conditions socio-économiques des élèves.

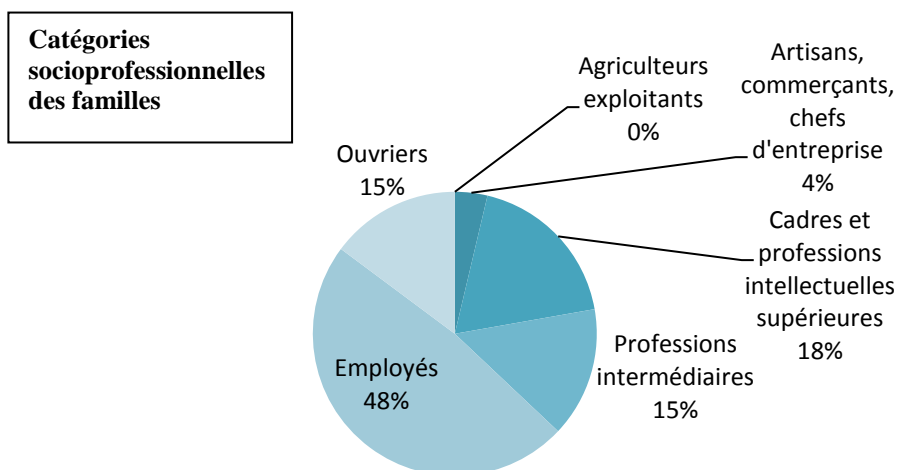
Cette analyse est conduite à partir des fiches de renseignement remplies par le(s) parent(s) à l'inscription de leur enfant, des signalements sociaux et judiciaires ainsi que des informations échangées avec l'enseignante et la directrice. Les données concernent l'ensemble des élèves qui participent à la séquence didactique. Deux caractéristiques sont à noter.

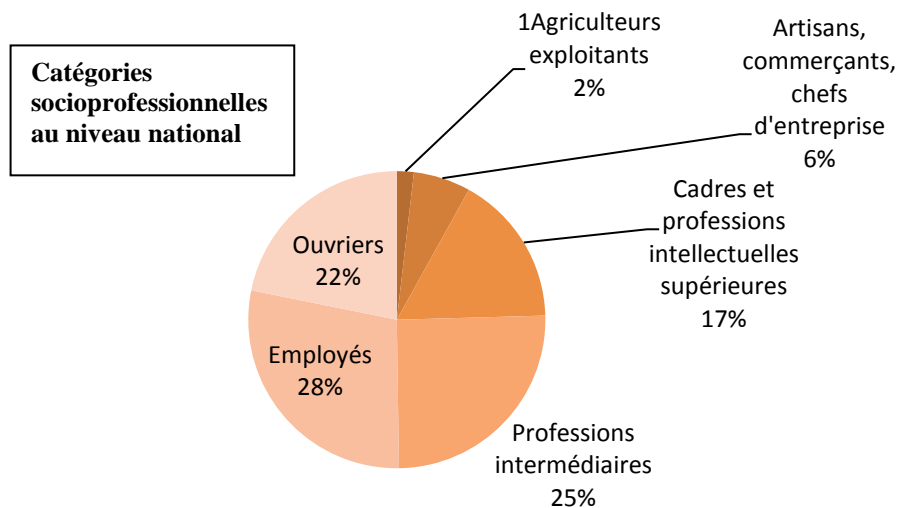
➤ **Des familles monoparentales matricentriques**



Sur un total de 25 élèves, 9 vivent avec un parent seul. Dans ces familles monoparentales, à part une élève qui vit avec son père en raison du décès récent de sa mère, les autres élèves résident chez leur mère. L'absence, voire l'éloignement des pères est alors flagrant : les fiches de renseignements qui les concernent sont rendues vides ou barrées et certains font également l'objet d'une mesure judiciaire qui les éloigne de leur enfant. Sur les 8 familles monoparentales, 7 sont donc matricentriques ; le père n'étant jamais en contact avec l'école.

➤ **Un faible maintien de la mixité socioéconomique**





Sur un total de 50 parents comptabilisés, un peu plus de la moitié ont un emploi. Cette faible proportion est cependant peu significative en raison d'un nombre important de situations non déclarées (34%). Certains parents sont, en effet, absents ou les situations professionnelles inconnues. En revanche, l'analyse des situations professionnelles déclarées en comparaison avec les dernières données nationales de l'INSEE⁴⁰, présente des particularités notables.

A part les agriculteurs exploitants comme on peut s'y attendre en milieu urbain, toutes les catégories socioprofessionnelles - CSP - sont présentes. Cependant, remarquons par rapport à la moyenne nationale, la chute importante du nombre de professions intermédiaires (15% contre 25%) et la surreprésentation de la catégorie des employés (48% contre 28%). Caractérisée par une forte proportion d'emplois féminins - emplois exercés par une population active jeune qui travaille souvent à temps partiel ou en contrat à durée déterminée -, cette catégorie renforce la place prépondérante et fragilisée des mères dans les familles des élèves.

Ainsi, la « fragilité » peut paraître un puissant moteur d'enseignement, de missionnaire dit-on parfois. Le public appréhendé *via* ses manques n'est jamais très loin⁴¹.

Ce moteur, pour ma part, alimente un triptyque plutôt solide face aux hésitations et incertitudes qui marquent, au jour le jour, la recherche du « comment faire » et les tâtonnements didactiques de la séquence à venir.

⁴⁰ Recensement INSEE 2010.

http://www.insee.fr/fr/themes/tableau_local.asp?ref_id=EMP3&millesime=2010&niveau=2&typgeo=FE&codgeo=1
Dernière consultation le 14 août 2014.

⁴¹ « [...] manques de repères, d'éducation, de culture, de vocabulaire, de motivation, manque d'ancrage dans le langage, déficits divers et variés, voire handicaps socioculturels quand ce n'est pas cognitifs » selon la liste dénoncée par Maryse Adam-Maillet (2012 : 89).

- ❖ **Nulle « objection de conscience »** : ne pas renoncer à l'enseignement de la langue de scolarisation sous prétexte qu'elle serait critiquable. Comme nous le verrons (§ 3.5.3), les questionnements sur la langue légitime n'implique, en effet, nullement d'exclure du champ de l'enseignement la forme standard de la langue.
- ❖ **Non à « l'entraînement sur objectifs spécifiques »** : refus d'un exercice adapté à la langue de scolarisation sous prétexte que les conditions d'accès à la langue de scolarisation seraient encore plus inadmissibles que la langue elle-même. En classe, travailler la langue légitime avant tout - pour ne pas dire sinon rien - ne serait pas une position acceptable. Il ne s'agit pas de communiquer sur objectifs - tout utile qu'ils puissent paraître - à partir d'une compétence langagière fractionnée et étroitement utilitaire⁴². Il importe de travailler *une* compétence langagière (§ 3.3), une compétence de communication *plurilingue*, pourrait-on dire si l'on devait, pour se faire entendre, aller jusqu'au pléonasme.
- ❖ **Aucune simplification de la langue de scolarisation sous prétexte que certains de nos élèves seraient trop loin de celle-ci** : L'exploration didactique n'a ainsi pas vocation à proposer un enseignement qui réduirait les différences entre les façons de parler, sous prétexte, qu'un enseignant qui parlerait la langue des élèves - et quelle langue d'ailleurs ? - aurait plus de chance de mener son programme jusqu'au bout (3.5.)⁴³.

Si les postures de « refus » sont relativement claires, la « solution » didactique ne l'est pas pour autant. Comment faire ? Tout un défi pour Daniel Coste :

« Le défi est de faire en sorte que tout ce qui se pratique en dehors et à côté de la langue majeure de scolarisation bénéficie à cette dernière et, inversement, que la manière dont celle-ci est travaillée et développée permette aussi l'ouverture sur la pluralité. » (Coste, 2013 : 33).

⁴² Quand l'aspect « prioritaire » et urgent de l'enseignement est en question, notons une interrogation de Jacqueline Billiez qui résonne comme un avertissement : « « Pour terminer je m'interroge sur le fait qu'on est peut-être en train de vivre, en France et en Suisse (recherches que je connais le mieux), une quatrième phase que je caractériserais volontiers comme étant une période de **tensions** dans les travaux et entre les chercheurs : tensions entre les tenants d'un plurilinguisme prôné et soutenu par les instances européennes qui serait disqualifié par d'autres, un peu comme lors de la première phase, parce que l'essentiel serait d'intégrer d'abord la personne migrante en la dotant au plus vite des compétences minimales indispensables dans la langue majoritaire du pays d'accueil (en France, le français) afin de favoriser son insertion dans le tissu social et son accession à un emploi. Cette orientation se rattache, à l'évidence, à la mise en place en France des « contrats d'intégration », selon une conception de cette intégration comme étant univoque alors qu'il ne s'agit pas d'un état, mais d'un processus qui s'effectue dans des interactions réciproques marquées par le respect et la reconnaissance des personnes, de leurs langues comme de leurs identités qui peuvent être multiples. » (Billiez, 2012).

⁴³ Ainsi pour Laurence Buson : « Les erreurs de positionnement sont d'autant plus faciles à commettre dans les établissements défavorisés, où les enseignants sont parfois démunis devant l'ampleur et la difficulté de la tâche, et peuvent être tentés de "s'adapter" à leur public, en proposant des contenus moins ambitieux qu'ils ne l'auraient fait dans d'autres contextes scolaires (voir par exemple, Guerin, 2006 : 94-95) » (Buson, 2010 :380).

3 L'exploration de la variation stylistique à partir du répertoire plurilingue de la classe

Sur le terrain didactique, des pistes ouvertes grâce au croisement des compétences adaptation / communication / plurilingue tentent une réponse à la position défendue par Daniel Coste, à savoir de « tenir les deux bouts » (Coste, 2013 : 33), celui de la langue de scolarisation et celui de la pluralité. Pour répondre au défi de cette « option fondamentale » (Coste, 2013 : 32) qui « ne saurait relever du compromis ni du dosage ou d'un partage territorial » (Coste, 2013 : 33), une proposition didactique : celle de la variation croisée (§3.5). Cette tentative se décline à partir de trois orientations intrinsèquement liées.

- Travailler la variation non pas à partir de catégories prédéfinies qui hiérarchiseraient à l'avance les formes sur l'axe vertical des niveaux /registres mais travailler sur un continuum à définir (orientation 1).
- Travailler la variation en articulant différentes compétences et en mêlant les champs de l'oral et de l'écrit (orientation 2).
- Travailler la variation en prenant appui sur répertoire plurilingue de la classe (orientation 3).

Trois conditions permettent d'envisager un suivi de ces orientations. Du point de vue de la méthode tout d'abord, cette séquence repose sur une approche socioconstructiviste dans laquelle le langage se construit en situation d'échanges et grâce à l'implication des élèves dans un projet - l'album bistyle - (condition 1). Par ailleurs, elle s'appuie sur une autre évidence pédagogique : les acquis des élèves sont à prendre en compte (condition 2). Puis, du point de vue de la réflexion, cette séquence ne manque pas d'interpeler la norme linguistique qui prévaut dans l'enseignement scolaire du français et les choix didactiques à faire en conséquence (condition 3).

Dans tous les cas, l'exploration est conduite grâce aux enseignements de la sociolinguistique et de l'anthropologie. Dans sa dimension didactique, elle propose une démarche qui associe l'éveil aux langues et aux styles ainsi que les principes didactiques et pédagogiques de l'enseignement élémentaire.

Cette démarche est dite « exploratoire » car elle rend compte des incertitudes, des tâtonnements et des évolutions au cours de la séquence ; une exploration souvent vécue comme incertaine mais nécessaire.

Pour rejoindre Maryse Adam-Maillet, il est temps.

« On a à peu près tout essayé, tout fait, en éducation prioritaire, *sauf l'essentiel : se concentrer sur la focale de la réussite scolaire, c'est-à-dire sur la langue et son apprentissage*, sur la compétence langagière, et en tirer toutes les conséquences opératoires en termes de pédagogie et de didactique des disciplines. » (Adam-Maillet, 2012 : 89).

Une focale qui pour ma part interpelle directement la variation stylistique dans le répertoire plurilingue des élèves.

3.1 Présentation des séances

Les séances ont été conduites du 20 février au 20 mai 2014 - 12 séances -, en ateliers de langage de quatre à sept élèves. Les objectifs principaux sont issus d'un cadrage des instructions officielles ainsi que des apports de l'éveil aux langues et aux styles :

- « Adapter sa prise de parole, (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) » (MEN, 2006) et développer la compétence de « souplesse stylistique » (Buson, 2009 ; Gadet, 2007).
- Comprendre que toute langue est soumise à des variations (Candelier *coord.*, 2012) et mobiliser la compétence de « souplesse stylistique » dans les différentes langues du répertoire plurilingue.

Ces séances se sont réparties en trois temps principaux⁴⁴.

3.1.1 Séances de découverte

Le but des trois premières séances est de mettre en avant le fait qu'il y a « différentes façons de parler » selon les contextes.

Séance 1 - Les élèves ont la consigne suivante :

« Dessinez sur une feuille une situation où vous trouvez du langage. Si vous trouvez plusieurs situations, vous prenez une nouvelle feuille ».

L'équilibre dans la consigne entre le support pluriel (les feuilles en petit format) et la notion au singulier (du langage) incite autant au développement de plusieurs situations que d'une seule, les objectifs de cette séance étant de dégager les représentations initiales des élèves sur la variation langagière et de faire émerger le répertoire plurilingue de la classe.

Séance 2 - Les situations initiales ont été synthétisées sous forme d'étiquettes avant d'être manipulées par les élèves. La consigne est de comparer les situations et d'y associer des énoncés variés complémentaires et d'essayer d'expliquer pourquoi il y a des changements entre les variantes.

Exemples d'étiquettes :

Parler dans la classe : s'il te plaît, merci, et pas comme sur le terrain de foot. On dit « oui maitresse ! »
--

⁴⁴ Consulter la séquence en Annexe 4.

Parler arabe dans la cour avec ses copains.

Dès fois, Papa parle comme l'entraîneur de foot mais en espagnol, pas en français.

Séance 3 - Des extraits d'albums de littérature de jeunesse retenus pour la variation de leurs énoncés sont formulés de manière plus ou moins équivalente. Leurs personnages sont sélectionnés et conservés dans une boîte pour les séances prochaines. L'objectif principal est de mettre en relation des énoncés et des situations de communication issues des albums ainsi que de comparer des personnages types.

Au secours ! au secours ! Voilà monsieur le marquis de Carabas qui se noie ! »	Aidez-moi, vite, je vous en prie ! Ce gentilhomme est dans une très mauvaise posture !	Mais bougez-vous, il est en train d'y passer !	
---	--	--	--

L'affaire est conclue.	Nous tombons d'accord.		
------------------------	------------------------	--	--

De plus, l'utilisation d'un Kamishibai⁴⁵ permet de mettre en scène l'histoire offerte.

Les séances de découverte se poursuivent avec des séances d'entraînement à la variation à partir d'albums de Geoffroy de Pennart.

Puis, un album « bistyle »⁴⁶, en référence à une première idée de Laurence Buson, est mis en œuvre dans les ateliers : il s'agit de produire une même histoire dont les deux versions contraste des tonalités opposées - euphorique vs agonal -, ceci à partir d'« actes de parole »⁴⁷ choisis pour chaque épisode (ex: se présenter, demander quelque chose, montrer sa surprise/son désappointement, remercier, prendre congé...).

Les séances en groupe sont alors co-animées avec Cyril Trimaille.

⁴⁵ Dans son utilisation la plus courante, le Kamishibai est un « théâtre » japonais qui place les élèves face aux illustrations agrandies et qui leur demande d'écouter oralement l'histoire.
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/maternelle/Pages/2008/90_utiliserlekamishiba%C3%AF.aspx

Dernière consultation le 17 août 2014.

⁴⁶ A consulter en Annexe 6.

⁴⁷ Selon le choix terminologique de Bruno Maurer (2001) introduit précédemment avec Bronislaw Malinowski (2002).

3.1.2 Séances d'entraînement

Séance 4 - Des extraits complémentaires sont travaillés dans la même logique d'appariement que lors de la séance 3 mais ici les élèves interrogent le « sens » de la variation par rapport aux personnages types, aux intentions de communication « consensuelles / non consensuelles » (Maurer, 2001) et aux effets produits par les énoncés.

Séance 5 - La lecture des albums de Geoffroy de Pennart est l'occasion de réinvestir les variantes découvertes auparavant, de les mobiliser et de les modifier en situation. Les intentions de communication sont associées aux personnages et complètent la liste des « changeurs » (« ce qui peut causer / provoquer la façon de dire différente »).

Séance 6 - Les personnages types provoquent des variations libres qui sont à contraster et à expliquer. Des essais commencent dans le répertoire plurilingue.

Séance 7 - Cette séance est marquée par l'introduction et la manipulation de la *manette de langage*, un objet muni d'un curseur qui permet de positionner la variation travaillée sur un continuum.

Séance 8 - Des personnages plurilingues viennent compléter les personnages types et la manette de langage s'allonge. Il s'agit avec cet outil de réaliser des actes de parole pour des destinataires plurilingues et d'identifier de manière graduée les intentions de communication.

3.1.3 Séances de production de l'album

Les variations sur des actes de parole introduits lors des séances précédentes sont réinvesties pour une suite donnée aux albums de Geoffroy De Pennart. Le héros, devenu celui des groupes, Georges Le Dragon, reçoit une lettre double face dont les deux ouvertures sont les suivantes :

- ❖ « Mon cher Georges, je regrette tant que tu sois parti sans que je puisse t'embrasser ... [...]»
- ❖ « Georges, tu as vraiment dépassé les bornes ! Partir comme ça, sans rien dire... C'est lamentable ! [...]»

Sous le choc d'émotions contradictoires, Georges part au village de Varibulle, lieu caractérisé par sa « super-diversité »⁴⁸ linguistique, chercher une potion pour sa princesse malade. C'est cette aventure qui fait l'objet d'une production bistyle « dur/doux », réalisée

⁴⁸ Un terme en référence à la notion de « super-diversity » discutée en Grande Bretagne. Vertovec (2007). http://www.compas.ox.ac.uk/fileadmin/files/Publications/Reports/Vertovec%20-%20new_complexities_of_cohesion_in_britain.pdf
Bloomaert & Rampton (2011). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002147/214772e.pdf#214780>
Dernière consultation le 14 septembre 2014.

lors des quatre dernières séances et déclinant un à deux actes de parole particuliers à chaque fois.

Séance 9 - Le script de l'histoire est dévoilé aux élèves. Ils identifient leurs tâches de production, repèrent la trame narrative et produisent le premier épisode - *entrer en contact / se présenter* -. Par ailleurs, la manette est utilisée sous forme de fiche⁴⁹ pour repérer des énoncés modalisés et en fin de séquence, un nouveau dispositif - Les Petites Histoires de la maison⁵⁰ - est également mis en place : l'objectif est d'introduire l'acte de parole de la séance suivante à partir d'énoncés plurilingues élaborés en famille et rapportés en classe.

Séance 10 - Une fiche individuelle représentant la manette est utilisée pour repérer les intentions de communication de formulations directes et indirectes. Puis, lors de la conception du deuxième épisode, les élèves s'appuient sur les propositions issues des Petites Histoires pour faire varier l'acte - *demander/dire de se taire* - dans ses dimensions intra- et inter-langues. Les propositions écrites des CP sont reprises par les CE1 qui les transforment en utilisant les codes de la BD. En groupe, ces élèves produisent également des énoncés pour les actes - *demander de la potion, montrer de la surprise, du mécontentement* - du troisième épisode.-.

Séance 11 - Les codes de la BD sont introduits pour les CP afin de renforcer le passage à l'écrit. L'acte - *exprimer sa surprise* - est traité par les élèves de ce niveau pour l'épisode 3 tandis que les CE1 produisent des formes linguistiques pour l'acte de parole - *féliciter* - de l'épisode 4, ceci à travers des essais de variation croisée qui s'appuient sur les signes écrits de la BD et sur les Petites Histoires de la maison.

Séance 12 - Les énoncés intra- et inter- des actes précédents sont récapitulés à l'écrit. Chaque groupe est en charge d'une sélection de formes finales pour un acte particulier, les élèves modifiant une dernière fois les variantes destinées au dernier jet et à sa mise en page. Le dernier acte de parole « *prendre congé* » est produit en collectif.

A ces 12 séances de langage se rajoutent :

- une séance d'art plastique conduite avec la maitresse et Eric, Auxiliaire de Vie Scolaire,
- un temps en classe complète pour le post-test,
- un goûter pour la remise des albums aux élèves.

⁴⁹ A consulter en Annexe 4.

⁵⁰ A consulter en Annexes 4 et 5.

3.2 Continuum(s) vs catégories (orientation 1)

Une fois sortie de catégories traditionnelles, la variation est à reconstruire. Ce mouvement propose de circuler sur un axe polarisé entre le « doux » et le « dur » du langage, de considérer ce glissement stylistique en continu et de concilier l'inconciliable, peut-être : un phénomène multidimensionnel associé à un seul axe pédagogique.

3.2.1 Vers l'axe du « doux » et du « dur »

Au démarrage, l'exploration de la variation s'appuie sur l'approche des R/N tout en marquant déjà une certaine distance.

Certes, les exercices d'appariement des séances 4 et 5 retrouvent majoritairement les oppositions des catégories traditionnelles : langage familier / courant / soutenu. Par exemples :

La petite peste ! Oh mon pauvre cœur !	La sale teigne ! J'suis complètement lessivé !	Quelle affreuse enfant ! J'en suis tout retourné	
--	--	--	--

Doucement, doucement.	Oh ! On s'calme là !	Je vous en prie, un peu de retenue, un peu de calme.	
-----------------------	----------------------	--	--

Cependant, à la différence de l'approche traditionnelle des R/N, les variations ne relèvent pas *toujours* de catégories opposées.

« Il ne tient qu'à vous, Monsieur le marquis, d'épouser ma fille. »	« Si vous le désirez, elle sera votre dulcinée ».	« Vous avez qu'à convoler en justes noces si ça te tente. »	
---	---	---	--

Par ailleurs, le classement n'est pas fixé à l'avance : les étiquettes écrites sont d'un nombre variables (1, 2 ou 3) et une quatrième étiquette vide est employée pour la variante choisie par les élèves. Dans la pratique, il y a alors autant de variantes que d'élèves volontaires pour les formuler. Puis, pour chaque variation réalisée, les étiquettes sont posées sur la table, ensemble, sans être ni hiérarchisées ni regroupées.

A ces moments-là, nous sommes dans une phase de transition : le système d'oppositions entre des catégories discrètes et ordonnées paraît déjà trop étroit mais le continuum n'est ni visible ni outillé.

L'idée de matérialiser le glissement continu de la variation est née d'un blocage. A la quatrième séance, la révolte gronde parmi les élèves CE1 qui ne supportent plus les usages

langagiers transgressifs de Mehdi. Cet élève qui a un statut plutôt dominant dans la classe se fait remettre à sa place :

«Mais arrête, c'est vraiment pas poli c(e) que tu dis ! » (Sena) ; « c'est toujours pareil c(e) qu(e) tu dis » (Julian) (Journal, le 18 mars 2014).

Une dernière proposition figée de Mehdi m'exaspère et là un ordre claque :

« Mais bon sang, sors de là, déplace-toi ! » (*Ibid.*).

Entre mes mains écartées horizontalement, je mime sèchement un déplacement vers l'autre extrême. L'effet est immédiat : Mehdi crée un énoncé dans une intention communicative opposée à celle recherchée.

Le continuum est né. Ce mouvement linéaire et graduel devient explicite tant pour les élèves que pour moi-même.

Deux séances plus tard, une discussion avec Cyril Trimaille permet d'identifier chaque pôle sous les appellations « dur » et « doux », utilisées pour la communication avec les élèves. Nommé par des extrémités qui me semblent traduire parfaitement les déplacements opérés jusqu'à maintenant, le continuum prend alors une dimension pédagogique concrète. Cette caractéristique débouche lors de la séance suivante sur un objet à manipuler : la manette de langage.



**Première
manette
de langage**

Identifié en situation puis matérialisé, l'axe du « dur » et du « doux »⁵¹ devient une réalité langagière exploitable et manipulable par les élèves. Une réalité qui affiche le choix d'entrer en dynamique dans le phénomène de la variation et, qui, pour ce faire, nécessite de ne pas être figé dans les catégories stylistiques préexistantes.

⁵¹ Une opposition qui ne réduit cependant pas la variation à une seule dimension et dont les termes même, « doux » et « dur » demeurent en questionnement comme nous le verrons en § 3.2.3.

La déconstruction de ces catégories traditionnelles arrive ainsi avant la perception du continuum. Quand ce glissement émerge, il se pose d'emblée de manière horizontale : un positionnement motivé par la nécessité d'éviter des obstacles caractéristiques de l'approche des R/N ; un positionnement significatif de l'exploration pédagogique mais qui, pour autant, n'indique nullement que la hiérarchisation verticale des catégories traditionnelles soit inexistante.

3.2.2 *Un glissement en continu*

Concrètement, la manette de langage vient répondre à deux difficultés.

Le premier écueil serait de se laisser enfermer dans une dimension statique du phénomène de la variation. Très rapidement, en effet, les formes et repères se modifient au choix des élèves. Il faut un curseur qui bouge facilement pour s'adapter à la mobilité voulue des uns et des autres ; il faut de la place sur l'axe pour ne pas être « coincé » par les extrémités. La manette de langage prend alors une deuxième forme pour accompagner le « glissement stylistique » (Buson, 2009 : 257)⁵².



**Deuxième
manette
de langage**

Le deuxième écueil, le plus visible, serait de vouloir rentrer en conformité avec les catégories préétablies des R/N. Sans en arriver aux 756 variantes possibles retenues par Françoise Gadet pour l'interrogation partielle « quand venez-vous ? » (Gadet, 2007 : 140), l'exploration témoigne de l'impossibilité de ranger les multiples variantes des élèves dans les deux ou trois catégories de ce classement ordinaire. Le classement « déborde » comme nous le savons. Pour plusieurs raisons, peut-être : soit l'unité de mesure n'est pas adaptée au phénomène observé - comme le kilomètre ne le serait pas pour la taille de la fourmi -, soit le phénomène est intrinsèquement hétérogène.

« Si l'on se penche sur la réalité des énoncés des locuteurs, c'est l'hétérogénéité des marques linguistiques qui saute aux yeux, et seule notre compétence de réception parvient à recréer de l'homogène et des catégories à partir d'un ensemble de traits qui ne se révèlent pas être tous congruents. » (Buson & Nardy, 2012 : 148).

⁵² Un terme retenu pour indiquer la notion de changement / passage entre les variantes mais sans rentrer dans les nuances proposées par les concepts anglophones de « style switch » et « style shift ». Pour cela, consulter l'auteure.

Le questionnement sur la pertinence de l'unité choisie et la réalité continue du phénomène n'étant pas forcément contradictoires, je retiendrais pour l'instant « l'extrême souplesse, largement modulable, offerte à l'expression diaphasique » (Gadet, 2007 : 141) ; cette « souplesse » justifiant de ne pas réduire la variation *a priori*.

Avec le passage aux deux pôles, le fractionnement tripartite traditionnel cède alors la place à une tension binaire, celle-ci pouvant être mobilisable à toute occasion, jusqu'à dématérialiser complètement la manette de langage.



Manette de langage dématérialisée

Le continuum peut donc être compris comme une tentative de modéliser un phénomène qui dans les pratiques est dynamique et multidimensionnel.

3.2.3 *Un phénomène multidimensionnel sur un seul axe pédagogique*

La consigne d'introduction de la manette de langage l'annonce : la variation joue sur plusieurs plans - proximité, connivence, compréhension -.

Extrait 25 (Vidéo, le 27 mars 2014)

Définition du côté doux :

1	E	j'ai envie de me rapprocher du côté un peu doux - gentil - je me rapproche de la personne qui parle j'ai envie d'être vraiment très proche d'elle de lui montrer que je l'aime bien que je la comprends bien
---	---	--

Définition du pôle « dur » :

2	E	je veux m'en éloigner je m'en éloigne voire peut-être jusqu'à peut-être même très très loin voire même jusqu'à être très très dur
---	---	---

Dans la consigne, l'axe le plus explicite relève de l'intention de communication. Ainsi, sur l'axe horizontal, une symétrie de « principe » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 40) entre les interactants les amène à gérer des variations de mise à distance - « je m'en éloigne » (2) - ou de rapprochement (familiarité) - « être vraiment très proche d'elle » (1).

Dans l'intention se manifeste alors une tonalité particulière : « être très très dur » (2) vs « je la comprends bien » (1), tonalité que l'on peut interpréter par le désir de faire perdre la face à son interlocuteur ou le souci de la ménager, pour reprendre la distinction ouverte par Erving Goffman (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992). Le locuteur manifeste ainsi une intention qui va du « conflictuel » au « consensuel » (Maurer 2001 : 62 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 36). Les manipulations suivantes l'illustrent :



Chuuut, j'aimerais bien que vous vous taisiez là [*baisse de la voix dans un murmure*]



Tais-toi !!! [*voix forte*]

L'approche de la politesse par Penelope Brown et Stephen C. Levinson confirme cet axe de l'intention de communication.

« la politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, avec le fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour telle ou telle de ces mêmes faces. » (cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 174).



est-ce que tu pourrais s'il te plaît
est-ce que tu pourrais Nour s'il
te plaît aller fermer la porte ?



Mehdi tu t(e) lèves là tu vas
fermer la porte ! [*ton sec*]



arrêtez nom d'un chien !

Ici, la répétition de la forme interrogative et du conditionnel « est-ce que tu pourrais » associée à la forme de politesse pour Nour s'oppose à une intention beaucoup plus sèche dans le cas de Mehdi.

Parallèlement, cette dernière variante présente une forme orientée vers le non standard - « tu t(e) lèves là » - de même que « nom d'un chien » qui suit : l'axe des R/N réapparaît.

Ici, il est lié à l'intention de communication mais ne s'y réduit pas :

« 'Ta proposition est complètement absurde, comme à l'accoutumée, du reste' sera au moins autant agressif que le familier 'Ca va pas, non ?' En revanche, le 'Ça craint' des adolescents,

pour familier qu'il soit, évite l'expression d'un jugement sur l'autre et est une façon peu agressive de refuser une proposition. » (Maurer, 2001: 48).

Par ailleurs, un axe d'auto surveillance qui rappelle l'attention portée à son propre discours de William Labov apparaît dans la séance :

« Oh mais ! (plus doux) / Oh PU⁵³ ! (dur) »

Cette dimension qui se retrouve également dans la critique des niveaux de Françoise Gadet, montre la descente d'un niveau soutenu à des niveaux plus « bas » : le familier « relâché, spontané, ordinaire », voire le populaire « vulgaire, argotique » (2007 : 139).

Plus tard dans la séquence, nous retrouverons également un axe important lié au travail réalisé à partir des personnages types. Les variations entre les fillettes, le Docteur, Monsieur Omar, Madame Kadidja, par exemple, sont l'occasion d'exprimer la nature de la relation sociale à autrui. Une relation « verticale » pour Catherine Kerbrat-Orecchioni qui traduit « le système des places » (1992 : 174), autrement dit, les statuts hiérarchiques entre les interactants et leur relation de pouvoir.

Différents axes apparaissent ainsi sans être clairement distingués sous la terminologie choisie du « dur » et du doux ». Ce « brouillage » terminologique semble d'autant plus opérant que, parfois, les axes de variation, eux-mêmes, s'enchevêtrent.

« La politesse croît avec la distance hiérarchique qui sépare L1 [*Locuteur*] et L2, c'est-à-dire que L1 doit être d'autant plus poli envers L2 que son statut est plus nettement inférieur, et ce sans réciproque (car la relation verticale, à l'opposé de la relation horizontale, est dissymétrique). » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 263).

Le phénomène de la variation paraissant intrinsèquement multidimensionnel, un dispositif qui permettrait aux élèves d'afficher un repérage simultané dans toutes les dimensions de la variation semble alors relever de la pédagogie fiction.

Il faudrait, en effet, être capable de définir la totalité des continuums de la variation, si tant est que l'on puisse déterminer *a priori* des axes suffisamment univoques ; puis, une carte topologique reprenant chacun de ces axes positionnerait chaque variante dans un espace en trois dimensions - le triptyque renvoyant non aux R/N mais bien à cet espace autre que le plan. Une tâche qui paraît tout aussi impossible sur le plan didactique que théorique.

« [...] le casse-tête conceptuel consistant par exemple à identifier une dimension unique capable de ramener sur un axe l'ensemble des dimensions en jeu (formalité / informalité, attention / relâchement, sérieux / détente, familiarité / distance, convergence / divergence, opposition / déférence, connivence / distinction, présentation de soi / enjeux identitaires vis-à-vis des autres, etc.) est peut-être suffisamment insoluble et la quête suffisamment vaine pour

⁵³ Cette forme tronquée choisie en groupe permet de ne pas prononcer le juron correspondant en classe.

que des simplifications nécessaires, associées à des approches et des méthodes diversifiées, apparaissent comme un moindre mal. » (Buson, 2009 : 31).

Tenir le cap de la prise en compte de la variation dans l'enseignement / apprentissage de la « maîtrise de la langue » demande donc, pour l'heure, d'assumer le « brouillage » des dimensions impliquées plutôt que de conduire un « écrasement » sur un seul axe en première intention. Un axe qui est loin de se limiter aux pôles familier/soutenu. Derrière les termes du « doux » et du « dur » se travaille, en effet, tout autre chose : une variation qui parfois rencontre les catégories traditionnelles et souvent ne s'en occupe pas, une variation « en relief », certes balbutiante, insécurisante pour l'enseignant, qui ne laisse pourtant jamais douter de l'irréductibilité des variantes à la seule dimension des R/N et dont la mise en œuvre opérationnelle reste à poursuivre.

Cet enseignement / apprentissage s'envisage ainsi en tension : une première « tension didactique » avant celle de la variation croisée. Il s'agit bien, au final, d'appréhender le phénomène de la variation dans ses caractéristiques multidimensionnelles tout en situant la mise en œuvre dans une dimension matérielle appréhendable par tous. Le caractère unidimensionnel de la manette s'envisage uniquement sur ce plan didactique et témoigne de la nécessité de concilier deux inconciliables ; une « conciliation didactique » qui ne réduit pas pour autant le phénomène à sa mise en œuvre.

3.3 Comprendre, produire *et* analyser... (orientation 2)

En première orientation, la mise en œuvre exploratoire de la variation interpelle les continuums. Elle propose maintenant, en deuxième orientation, d'appréhender des compétences langagières « intégrées », ceci après avoir sorti les enjeux d'apprentissage de l'impasse du monostyle.

3.3.1 Des variations liminaires

L'entrée dans la séquence avec des situations de langage dessinées et commentées est significative : sans avoir travaillé la variation stylistique, les élèves développent un spectre de situations langagières largement ouvert. Parmi les trente-sept situations différentes énoncées par l'ensemble de la classe, retenons les vingt-six des CE1 pour l'analyse.

Quatre, voire cinq grandes catégories thématiques reflètent *a posteriori* les questions qui ont guidé les échanges (quel lieu, quel(s) participants).

- Première catégorie, « en classe ». Exemples : « faire du langage devant le tableau avec la maîtresse » (Nour El Houda) ; « le langage des mathématiques » (Léna) ; « faire la date avec les CP

et les écouter parler anglais - rituel du matin » (Julian) ; en classe parler 'normal' - par rapport à d'autres formes » (Eros).

- Deuxième catégorie, « dans la cour ». Exemples : « quand on joue au foot et que l'on dit merci quand on nous donne la balle » (Avana et Eros) ; « quand on dit bonjour à la maitresse au portail » (Avana).
- Troisième catégorie, « à la maison ». Exemples : « chez lui, l'enfant au cahier est en train de réviser des choses de l'école » (Mehdi) ; « lire, à la maison » (Nour El Houda) ; « parler comme à l'école - avec l'alphabet » (Eros) ; « apprendre l'anglais à ma sœur » (Sena).
- Quatrième catégorie, « sur le terrain de foot ». Exemples : « au foot, parler en italien » (Mehdi) ; « au foot, dire bonjour avant de démarrer le jeu » (Avana) ; « les joueurs qui s'appellent pour se faire des passes » (Hugo).

Une dernière catégorie non présente chez les CE1, peut être relevée chez les CP.

- Cinquième catégorie « avec ses copains, en dehors de l'école ». Exemples : « à la piscine » (Cyprien, Anadil) ; « parler en français avec ses copains » (Shana) ; « se balader avec sa copine et parler en arabe » (Djibril).

Cette présentation ne doit pas faire oublier, pour l'analyse comme lors des séances avec les élèves, que la catégorisation est un procédé thématique permettant d'ouvrir la réflexion. En effet, à l'intérieur des catégories, les situations sont loin de se ressembler et ne préjugent pas du style de langage impliqué. Par exemple, à la maison, on peut parler « comme à l'école » ou « parler en anglais avec sa sœur pour apprendre comme à l'école » (Sena). Au foot, on peut se dire « bonjour normalement » (Julian), on peut « se dire merci après une tête » (Julian) ou « parler comme un entraîneur énervé » (Eros).

Avant même de commencer à travailler, les catégories se croisent ainsi très facilement et les élèves montrent leur capacité à varier, confirmant la nécessité de ne pas se perdre dans une impasse déjà refermée par William Labov et où l'on continuerait, pourtant, à discuter d'hypothétiques caractéristiques monostyles des élèves.

Constatées chez les plus grands dans des stratégies de présentation de soi (Lambert & Trimaille, 2012), la richesse des représentations et des pratiques stylistiques est également avérée chez les plus petits (Buson, 2009). Les enfants montrent de nombreux procédés de stylisation, par exemple, dans les jeux d'imitation.

« Très tôt, les enfants peuvent donc être considérés comme des locuteurs experts manifestant un large éventail de compétences stylistiques (Slosberg Andersen, 1990 ; Buson, 2009). » (Buson & Nardy, 2012 : 151).

La variation stylistique n'apparaît donc pas *ex nihilo* dans la classe. Mais reconnaître une première expertise aux élèves, comme c'est le cas ici, ne signifie pas non plus dégager cette notion du terrain des apprentissages.

Le 30 janvier 2014, Madyson en témoigne indirectement lors d'une parodie exemplaire du style oratoire de la maîtresse. Prenant seule à témoin la caméra, cette élève de CP mime silencieusement la sur-articulation de l'enseignante, la longueur de ses phrases et l'accentuation de ses mots cibles. Mais de ces compétences stylistiques remarquables à la reconnaissance d'une expertise dans le quotidien de la classe, le chemin est long. Madyson est, en effet, très souvent en porte-à-faux par rapport à la variété de français exigée en classe.

L'exploration didactique de la variation n'implique donc pas d'amener les élèves à entrer dans un phénomène langagier qui serait à découvrir. Elle ne se contente pas non plus de formes langagières hétérogènes dont les élèves connaissent déjà la valeur contextuelle. Elle exige de les mettre au travail et de les dépasser. Une situation d'enseignement/apprentissage classique, en somme.

3.3.2 Des variations contrastées

Ces variations liminaires établies, il s'agit d'interroger les modalités d'entrée dans l'apprentissage. Il est en effet frappant de constater combien la parodie premièrement, et l'usage non expert deuxièmement, témoignent d'un accès rapide et relativement facile aux procédés de stylisation. N'en demeurent pas moins des interrogations pour l'apprentissage en troisième point.

Pour introduire le premier point de réflexion, retournons à la séance 1 lorsque le foot et ses situations de langage sont en discussion.

Extrait 26 (Vidéo, le 20 février 2014)

1	E1	alors c'est intéressant Eros juste dis-moi la façon qu'il a l'entraîneur de parler
2	Eros CE1	ET MAIS QU'EST-CE QU(E) TU FAIS [voix criée contrôlée et bras levé] il crie il leur crie dessus [hochant la tête en affirmant] pour expliquer
3	E1	est-ce que t(u) es/est-ce que là/ vous écoutez le langage que - qu'il a l'entraîneur bon Eros il nous l'a fait il fait semblant de faire le langage de l'entraîneur
4	Eros	oui il est comme ça mon entraîneur à moi il nous crie dessus [affirmant avec la tête]
5	E1	il vous crie dessus ?
6	Eros	oui c'est pour nous/
7	Julian CE1	moi aux matchs il crie
8	Eros	pour nous motiver un peu parce que des fois si on est comme ça [moue] on attend le ballon il nous dit mais replace-toi qu'est-ce qu(e) tu fais à être comme ça [mime l'entraîneur la bouche ouverte]

Plus loin, l'exercice d'imitation se complexifie. Eros prend des énoncés de « parler maitresse » et les joue à la façon de l'entraîneur.

Extrait 27 (Vidéo, le 20 février 2014)

17	E1	sauf que là on n'a pas le droit de crier parce / [<i>en chuchotant</i>] comment elle [<i>la maitresse</i>] dirait si elle voulait parler comme un entraîneur de foot
18	Eros	[<i>en se redressant</i>] mais qu'est c(e)qu(e) tu fais là allez reviens [<i>avec mouvement de la main et ton de l'entraîneur</i>] t(u) es puni allez tu viens ici tout DE suite [<i>montrant avec le doigt par terre. Sourires gênés des autres élèves</i>]

Certes, tous les élèves n'ont pas les mêmes talents d'imitateur qu'Eros mais ces premiers essais comme ceux de Madyson montrent combien la variation vient « ordinairement » aux enfants et ce, par la stylisation plus ou moins parodique. L'intérêt pédagogique pour cette situation « factice » selon Claire Blanche-Benveniste (citée par Buson, 2009 : 106) se retrouve d'ailleurs en classe avec les jeux de rôles (Maurer, 2001).

La performance d'Eros permet ainsi de comprendre que 1/ la variation exprime d'emblée un sens social - réalisation de deux « prototypes stylistiques » (Lambert & Trimaille, 2012 : 260) - et 2/ les compétences de stylisation renvoient à des procédés facilement mobilisables par notre élève.

Ce deuxième aspect se repère à travers les thèmes convaincants des scènes de déplacements pendant le match et du système de punition à l'école, les architectures discursives, les marqueurs lexicaux des expressions typiques « replace-toi » (8), « tu viens ici tout DE suite » (18) et les modifications de la hauteur de voix, du débit, du rythme.

Dans l'ensemble de ces procédés conduisant la variation, remarquons combien la voix semble toujours primordiale : l'entraîneur se reconnaît parce qu'il « crie » (2, 4, 7) et la variation s'écoute pour E1 (3).

La prosodie apparaît ainsi comme un élément essentiel pour la perception des énoncés variés mais aussi pour leur réalisation. Elle semble marquer l'accès le plus direct à la variation.

Concernant le deuxième point de réflexion, retenons que les élèves semblent souvent capables de se repérer dans plusieurs dimensions de la variation sans être arrêtés par les mots.

Par exemple, la proposition suivante exprimant le désaccord fait l'objet d'une évaluation sans hésitation :

« C'est possible peut-être mais une autre solution est peut-être envisageable » (Vidéo, le 3 avril 2014).



La fausse concession de la première partie de l'énoncé et le lexique « envisageable » ne perturbent pas les élèves. Ils repèrent cet énoncé modalisé sans appréhension et sans mettre en question son sens.

De cette façon, l'apprentissage de la variation semble particulièrement accessible à des locuteurs non experts - EANA, maternelle -, mettant d'ailleurs en question l'approche tardive de la variation dans les champs didactiques et théoriques. En APC par exemple, la manette de langage s'avère un outil pertinent pour travailler la compréhension et la production orale alors que ni Omar ni Mara ne sont, à ce moment là, capables d'un métalangage en français.

Ces contrastes entre les compétences impliquées dans la variation ouvrent ainsi sur un troisième point de réflexion : d'une part, il semble qu'il y ait un écart entre la capacité à comprendre et la capacité à produire des énoncés variés ; d'autre part, la capacité linguistique dans son ensemble et la capacité métalinguistique semblent parfois détachées.

Pas toujours simple, en effet, de verbaliser ses choix. Observons Elisa qui a évalué durement « comment tu t'appelles ».

Extrait 28 (Vidéo, le 17 avril 2014)

1	E1	pourquoi t'as mis côté un p(e)tit peu dur toi - comment tu t'appelles ?
2	Elisa CP	ben parce que - - -
3	E1	qu'est-ce qui t'as fait dire que c'est un peu dur ?
4	Elisa	[ne dit rien]
5	E1	tu ressens dur au fond de toi ? comment tu t'appelles ?
6	Elisa	[ne dit rien]
7	E1	ou pas ? [...]
8	E1	parce que Cyprien lui il a dit doux
9	Elisa	doux ?

10	E1	ben oui il a dit doux
----	----	-----------------------

Elisa a envie de parler, elle se lance (2) mais elle ne peut expliquer, malgré les différentes relances, le choix qu'elle a fait sur sa fiche d'évaluation individuelle. Malgré le contraste avec Cyprien qui semble l'intéresser (9), elle ne trouve pas les moyens pour justifier son acte d'évaluation. Elle bloque et la conduite de l'interrogation didactique s'avère une complète impasse. Certes, la situation devant le groupe est intimidante. Cependant, le lendemain, lorsque j'ai du temps individuel avec Elisa, le constat se confirme : que ça soit dur ou que ça soit doux, les choix sont faits sans hésiter. Par contre, à la question « pourquoi », la réponse est : « ben parce que c'est comme ça ! » (Journal, le 18 avril 2014).

Les explications « à froid », selon un point de vue généraliste sans ancrage en direct dans l'activité semblent ainsi impossibles à tenir ; en témoigne aussi la difficulté pour recueillir des commentaires méta lors du bilan de fin de séquence.

Extrait 29 (Vidéo, le 25 février 2014)

1	E1	Shana
2	Shana CP	j'ai pas / euh j'ai / bien aimé
3	E1	d'accord tu veux expliquer ?
4	Shana	non [<i>secouant la tête</i>]
5	E1	d'accord bon très bien/
6	Shana	parce que j(e) sais pas comment expliquer [<i>se mordille les doigts</i>]

Ainsi, certains champs de compétences de la variation seraient-ils plus complexes que d'autres ? La question reste ouverte. Dans ce cas-là, les champs en question demanderaient-ils plus de temps, d'étayage, d'entraînement, de mise à distance... ?

Des modalités d'acquisition / apprentissage qui sont encore à découvrir pour ma part mais qui confirment déjà que la variation s'« apprend » ; certaines variations étant particulièrement ardues, comme Bruno Maurer (2001) le développe avec les « actes de paroles périlleux » :

« L'objectif concret d'une didactique de l'oral partant de ces réflexion est de diversifier les moyens linguistiques dont disposent les locuteurs pour réaliser des actes de paroles du quotidien très difficiles à négocier car chargés d'enjeux, et de commencer à le faire par le biais d'un enseignement à l'école dès le niveau primaire, afin que tous les élèves aient à leur disposition le plus large éventail possible de ressources. » (2001 : 48 [C'est moi qui souligne]).

3.3.3 Des compétences liées et l'oral / écrit articulés

En sortie de la première impasse, à savoir qu'il n'y a pas de locuteurs monostyle par « nature » sociale, il s'agit de prendre en compte la nécessité d'un apprentissage. Mais comment ?

« L'enjeu est de faire passer les élèves d'une posture dans laquelle le langage est un objet relativement opaque, un outil que l'on utilise sans réfléchir à ses modalités de fonctionnement, à une autre posture pour laquelle le langage oral, mis à distance, éclairé dans certains de ses fonctionnements pragmatiques, devient l'instrument de véritables stratégies personnelles. » (Maurer, 2001 : 57).

Dans le même temps, faire le choix d'une approche située du langage et d'un refus du langage « hors sol » porte à conséquence. Si, selon l'idée de Dell Hymes, seuls importent « de vrais locuteurs dans des situations réelles d'interaction » (cité par Coste *et al.*, 2012 : 117), il n'est alors pas question de réfléchir sur un objet qui serait « regardé » de l'extérieur, sans être mis en mots par les élèves eux-mêmes.

L'orientation est « théorique » autant que « didactique » :

« En somme, l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et de ces structures dans l'action » (Hymes, 1991 : 190) » (*Ibid.* [C'est moi qui souligne]).

La variation s'apprend donc en variant et à partir de compétences liées, pourrait-on dire aujourd'hui.

Concrètement dans la séquence, cette approche fait le choix de susciter des *discours sur* (épi et méta indifféremment⁵⁴) *en même temps* que faire comprendre et produire des énoncés stylistiquement variés. Trois compétences (compréhension, production, métalinguistique) sont travaillées de manière concomitante, le découpage didactique et pédagogique indispensable ne portant que sur les actes de parole et restant d'ailleurs à interroger.

Les *discours sur* sont opérés à partir de manipulations portant sur la comparaison et sur l'analyse de nos énoncés - changements convergents, divergents, hypothèses de sens et d'intention communicative, manipulations (exemple, « que se passerait-il si on changeait *tu* pour *vous* ? ») - : le tout dans une logique d'essais et d'exploration, le tout dans une dynamique collective (§ 3.6.1.), le tout ouvert sur toutes les langues de notre répertoire de classe, l'idée étant d'observer comment chaque langue « dit » la variation intra- (§ 3.4.3 et 3.5).

⁵⁴ Pour rappel, consulter la note 30 concernant ces deux notions.

Différentes modalités déclinent cette approche.

Pour commencer, la manette est un support essentiel. De nombreux élève cherchent très concrètement avec cet outil. Nour El Houda, par exemple, est capable d'investir une forme du futur narratif difficile en prenant littéralement appui, pendant l'énonciation, sur le curseur qui avance vers le doux (séance 7).

D'autres analyses sont faites « à chaud » pendant les réalisations linguistiques, comme lors de cette dictée à l'adulte de l'épisode 1.

Extrait 30 (Vidéo, 15 avril 2014)

1	E2	ouais et Omar il va lui dire quoi ?
2	XX CE1	bonjour Georges / enchanté / on t'accueille
3	E2	alors bonjour enchanté [<i>voix montante</i>]
4	Eros CE1	on t'accueille dans notre village euh [...]
5	E2	alors est-ce qu'il va lui dire tu ou est-ce qu'il va lui dire vous ou ?
6	Eros	vous ! vous parce qu'il vient juste de le connaitre
7	E2	ouais donc - nous - comment tu as dit ? on ?
8	Eros	nous [<i>ferme</i>]
9	E2	nous - vous - - [<i>en écrivant</i>]
10	Camila CE1	tout le monde
11	E2	[<i>z' liaison</i>] a -
12	XX	cueillons
13	Eros	dans notre village de Varibulle

Ici, le questionnement du tutoiement (T) et du vouvoiement (V) s'ouvre par une appréciation de la familiarité / distance entre les interactants (6). En même temps, cette distance est marquée socialement par la forme d'adresse choisie en (2), « enchanté ». Les valeurs sociales du T/ V semblent enclencher un changement du « on » (4) en « nous » (8). Un changement qui s'explique peut-être aussi par l'écrit en cours de réalisation et/ou par une caractéristique pragmatique mise en avant par Camila : le côté pluriel et identifié des villageois (10) s'oppose ainsi à l'aspect plus impersonnel du « on » en début de séquence (2, 4).

Des discussions émergent également à partir de points de langue « vécus » comme problématiques par le groupe. C'est le cas, lorsque les CE1 s'opposent sur la définition catégorielle de l'expression « la ferme ».

Extrait 31 (Vidéo, 22 avril 2014)

1	Mehdi CE1	Julian il a dit que c'était un mot Familier moi j'ai dit que c'est un mot vulgaire
2	Eros CE1	la ferme c'est pas un gros mot !

3	Mehdi	c'est un mot VULGAIRE !
4	Hugo CE1	on parle pas d(e) la ferme des animaux !
5	Sena CE1	mais c'est quand même mal poli d(e) l(e) dire
6	Eros/Avana/Nour CE1	mais non !! [<i>regardant Hugo</i>]
7	Eros	on parle pas d(e) ça la ferme ça veut dire tais-toi ! [<i>à Hugo</i>]
8	Mehdi	oui la ferme !!

Dans cet exemple, les catégories stylistiques classiques suscitent un échange spontané. Effectivement :

« contrairement à certaines idées reçues, les enfants sont souvent, si on les invite à s'exprimer, de bons vecteurs pour la transmission des normes scolaires (Liogier, 2009) : ils sont par exemple conscients des normes et des conventions, et se reprennent souvent entre eux pour se corriger. » (Buson, 2010 : 378).

Une caractéristique de la norme linguistique qui, si elle est mise au travail, peut aussi pousser l'expertise sociolinguistique des élèves, le collectif s'avérant essentiel pour soulever des réflexions sur des catégories, sur des choix reconnus ou non au locuteur (§3.6.1.).

De même que la manette est un point d'appui important pour les élèves, l'écrit joue un rôle essentiel dans l'exploration de la variation. Concrètement, l'oral et l'écrit sont liés dès les étapes de découverte et d'entraînement. Toutefois le passage à la trace écrite est plus systématique dans les séances de production de l'album. Dans ces phases, différentes activités traduisent l'articulation des deux médiums : énoncés oraux dictés à l'adulte, commentaires métalinguistiques en groupe sur la ponctuation ou sur des formes figées, manipulation et transformation des traces de l'écrit.



L'écrit permet aux élèves de développer des outils pour contrôler l'activité langagière en train de se faire. Par exemple dans cette situation de dictée, Shanis conclut fermement son énoncé.

Extrait 32 (Vidéo, 20 mai 2014)

1	Shanis CP	peut-être qu'on a tout vidé [<i>en dictant</i>]
---	-----------	---

2	Lylian CP	ou peut-être qu'elle était périmée hein ? [<i>la potion</i>]
3	Shanis	peut-être qu'on peut en refaire
4	E1	peut-être qu'on peut en refaire [<i>en écrivant</i>]
5	Shanis	point !

L'écrit permet de poser rapidement des actions sur la langue.

Extrait 33 (Vidéo, 20 mai 2014)

1	Djibri CP	AU-REVOIR ! [<i>crié</i>]
2	E1	donc ? comment tu ? maintenant c'est plus à l'oral [<i>montrant le support écrit</i>]/
3	Djibril	dur et grandes lettres [<i>ton ferme</i>]
4	E1	au revoir dur et grandes lettres est-ce que je rajoute des choses à la fin ?
5	Djibril	euh - dix - points - d'exclamation [<i>débit ralenti pour marquer l'affirmation</i>]

L'écrit a un rôle important dans la prise de conscience épi / méta linguistique. Un dernier exemple l'illustre. Dans la situation ci-dessous l'énoncé « CHUT !!! » a été choisi comme énoncé dur. Il est transformé en énoncé doux par « SVP, vous pouvez vous taire » puis les élèves débattent de la ponctuation finale et Eros choisit trois points d'exclamation. Au dernier, il se ravise et décide d'en ajouter un seul.

Extrait 34 (Vidéo, 22 avril 2014)

1	E2	est-ce qu'on aurait pu mettre un autre point qu'un point d'exclamation ?
2	XX	euh OUI !
3	Julian CE1	un point d'interrogation
4	E2	ah - alors comment ça s(e) prononcerait ?
5	Mehdi CE1 / Julian	euh s'il vous plaît vous pouvez vous taire [<i>intonation montante</i>]
6	Julian	non ça va faire [...] en réfléchissant [<i>posture corporelle associée main au menton</i>] - -
7	E1	alors ? c'est-à-dire ?
8	Mehdi	ça va questionner [<i>voix ferme</i>] -
9	Camila CE1 / Mehdi	ça va questionner la personne / la personne
10	E1	oui et alors si on questionne la personne et qu'on lui donne le choix c'est plus dur ou plus doux ?
11	Sena CE1 / Mehdi	euh - plus doux / doux !

Ici la prise d'indices guidée (1, 10), amorcée par l'interface avec l'écrit, rend possible une véritable interrogation sur le langage de la part des élèves. La dimension linguistique vécue (4, 5) suscite directement une hypothèse (6), qui se teste et s'affirme à plusieurs (8, 9) tandis que se repère l'intention de communication (11). Une intention qui pour un même énoncé n'a cessé de s'affiner.

Au final pour cette deuxième orientation, si l'approche de la variation stylistique pose son point de départ dans le champ de la didactique de l'oral (Maurer, 2001) elle met également rapidement en question le langage dans toutes ses dimensions : la construction la compétence communicative ne s'arrêterait ainsi ni sur un fractionnement des champs disciplinaires oral / écrit ni sur une spécialisation des compétences. Elle s'engage, dans un même mouvement, directement au sein du répertoire plurilingue.

3.4 ... dans le répertoire plurilingue (orientation 3)

Intégrer les ressources plurilingues des élèves dans un travail sur la variation stylistique ne s'est pas fait sans interrogation, voire sans une appréciation très mouvante des compétences à mobiliser chez les élèves. Trois ensembles d'observations convergentes se dégagent des nombreux tâtonnements opérés dans la séquence ; tâtonnements significatifs de ma difficulté comme de ma détermination à pousser la variation stylistique jusqu'aux contacts de langues.

Au commencement, un ensemble de déclarations concernant la pluralité est facilement affiché du côté des enseignants et de la plupart des élèves. Mais à partir du moment où les apprentissages langagiers interpellent directement les ressources plurilingues, des difficultés apparaissent et enclenchent de nombreux retraits linguistiques. Cependant, vers la fin de la séquence, des ressources plurilingues sont progressivement mobilisées du côté des élèves alors que du côté enseignant le silence sur cette orientation devient palpable.

3.4.1 Déclarations

L'observation est maintenant connue : la pluralité linguistique et culturelle affichée à l'école ou dans la classe participe pleinement au glissement de la première commande et à l'élaboration de la problématique de ce projet. Jusqu'au milieu du stage, cet affichage ne me laisse jamais douter de travailler *hors* des problématiques habituelles du plurilinguisme.

Le décalage est marqué avec d'autres études. Par exemple :

« Les observations menées dans cette école révèlent des représentations et attitudes « monolingues » de la part de l'ensemble des acteurs : enseignants, élèves, parents, animateurs, etc., confirmant avec la littérature didactique que le multilinguisme qui caractérise souvent les écoles et le plurilinguisme de nombreux élèves est ignoré [1]. L'arrivée perlée tout au long de l'année de nouveaux élèves migrants est vécue par les enseignants des classes ordinaires, même par ceux familiers du phénomène, comme « plombant » la progression de l'ensemble de la classe [2]. Dans ce contexte, l'élève nouvel arrivant est non seulement porteur du « handicap non francophone » [3], mais en plus il dérange. [4] » (Maire-Sandoz, Simon & Lambert, 2011 : 171 [C'est moi qui souligne]).

Pour commencer, il m'est difficile de confirmer la lourdeur des arrivées dans cette équipe enseignante qui organise rapidement les décroissements concernant les EANA et qui ne manifeste à aucun moment son exaspération pour ces mouvements habituels d'entrée et de sortie d'élèves. D'ailleurs, d'après mon expérience professionnelle, la progression de l'ensemble d'une classe me semble moins « plombée » par les arrivées accompagnées par le réseau d'UPE2A que par la mobilité des familles ordinaires en région urbaine. Si argument il y a, l'aspect « dérangent » des arrivées mériterait donc d'être étendu à la nouveauté en général, sans relation directe avec le plurilinguisme (points 4 et 2).

Par ailleurs, concernant le point 1, le plurilinguisme est clairement affiché du côté des adultes de l'école : par les enseignants dès le début de l'enquête, mais aussi par l'équipe du périscolaire : les allophones de même langue sont associés pour faciliter les échanges ; Sandrine, la responsable du périscolaire, connaît les différentes langues des élèves et confirme, en direct, la tolérance de l'équipe lorsque nous sommes témoins de différents *code-switching* des élèves sous le préau.

A ma question - que je voulais prudente pourtant :

« - Tu penses que les animateurs comprennent tous les échanges des élèves ?

Elle me répond sèchement :

- Bien sûr, sont du quartier ». (Journal, 31 mars 2014)

Une réponse qui, avec le recul, révèle le positionnement des animateurs sur les autres langues - dans le cas présent en arabe - mais traduit peut-être aussi une position défensive face à un jugement potentiel. Énoncée par l'enseignante que je suis⁵⁵, la question peut apparaître, sous l'égide des différents statuts de l'école, comme une critique de l'encadrement périscolaire et la dénonciation d'un laxisme concernant les questions de langage.

Ainsi affiché, il paraît malaisé de parler d'un plurilinguisme « ignoré » dans l'école. Cependant, une « tension » dont témoignent les auteures de l'expérience de référence, Marie-Odile Maire-Sandoz, Diana-Lee Simon et Patricia Lambert, commence à être perceptible du côté des adultes, laissant ouverte la question du « handicap non francophone » [3].

⁵⁵ Une identité qui n'est pas à comprendre de manière « substantielle » mais dans un rapport de définitions réciproques. Ici je suis identifiée comme enseignante, ailleurs comme stagiaire... Les positionnements - différents, évolutifs - sur le terrain sont au cœur de la méthode de récolte des données.

Du côté des élèves, les annonces plurilingues sont immédiates et nombreuses.

Je ne reviens pas sur les annonces en classe complète ou dans le rang des premiers jours. Les langues autres ne sont pas une découverte pour les élèves. Ils se connaissent ainsi, l'intervention tout simple de Léna l'illustre.

Extrait 35 (Vidéo, 20 février 2014)

1	E1	du coup elle [<i>la petite fille du dessin de Mehdi</i>] est en Italie -- elle parle quelle langue ?
2	Mehdi CE1	elle parle - - - algérien vu qu'elle vient d'Algérie
3	E1	d'accord/
4	Léna CE1	comme toi !
5	Mehdi	[<i>regarde Léna et lui sourit longuement</i>] oui

Pendant les séances de découvertes, ces références aux autres langues sont constantes et se mêlent aux situations décrites en français. Ici, Djibril explique sa situation de langage à la piscine.

Extrait 36 (Vidéo, 20 février 2014)

1	E1	sur l'eau ? tu utilises une langue quand tu nages sur l'eau ? [<i>étonnée</i>]
2	Djibril CP	ben oui, je parle français !
3	E1	tu parles français ?
4	Djibril CP	hum [<i>acquiesce avec la tête</i>]
5	E1	d'accord/
6	Djibril	mais en vrai chez moi je parle arabe et même dans la rue j(e) parle arabe [<i>débit accéléré</i>] mais - -
7	Shana CP	moi aussi [<i>en aparté</i>]
8	Anadil CP	un petit peu [<i>en même temps que Shana</i>]
9	Djibril	mais chez moi j(e) parle français
10	Anadil	moi aussi comme lui

Dans cette situation, Djibril part du français et y revient, tout en témoignant d'une excursion importante pour lui dans la langue arabe ; importance mise en avant à partir d'une prise de parole abrupte, d'un débit accéléré et des incisives « en vrai », « même » (6). Le renforcement de l'affichage de l'arabe se fait à deux, avec Anadil (8), une association récurrente qui se confirme quelques minutes plus tard lorsqu'Anadil présente sa situation : regarder la télé en anglais à la maison.

Extrait 37 (Vidéo, 20 février 2014)

1	Anadil CP	Après ma Maman elle m'a appelée [<i>rires</i>] elle m'a dit que Anadil tu viens manger à table
2	E1	oui

3	Anadil	et après/
4	E1	elle te l'a dit en quelle langue en fait ?
5	Djibril CP	arabe
6	Anadil	arabe !

Sans hésiter, Djibril répond ici à la place d'Anadil en affichant le choix de l'arabe pour sa camarade alors que les langues en situation étaient l'anglais et le français. En confirmant ce choix linguistique et en le renfonçant avec l'intonation exclamative (6), Anadil marque son accord sur une prise de position qui se veut ferme et clairement revendiquée.

Ainsi, l'annonce est un acte d'importance. Même quand on n'a « qu'une langue :

« Je suis 100% française » (Elisa, CP, Journal, le 20 février 2014).

Ou que l'on soit habituellement peu enclin à prendre la parole. C'est le cas d'Avana :

Extrait 38 (Vidéo, 20 février 2014

1	E1	et alors on va demander à Avana elle nous a pas tellement parlé de la langue de chez elle alors qu'est-ce que tu parles à la maison
2	Eros CE1	la pauvre !
3	Avana E1	ben - le malgache
4	E1	c'est intéressant le malgache
5	Eros/Julian CE1	AHHH OUI / oui elle est trop forte [<i>réaction de Julian tournée vers Eros</i>]
6	E1	alors déjà dis-nous qui c'est qui parle malgache à la maison/
7	Avana	mon PAPA

Malgré sa timidité, l'annonce d'Avana est directe en (3) mais surtout en (7) lorsqu'elle intervient à peine mon énoncé terminé. L'effet d'affichage est par ailleurs renforcé par le comportement des deux garçons qui, en aparté, s'enthousiasment pour cette situation langagière (5). Une situation qui doit se dire, sans quoi, Avana serait bien « pauvre » comme le commente Eros à sa façon (2).

Le répertoire plurilingue de la classe s'ouvre donc très vite jusqu'à conduire le groupe des CE1 à une initiative collective étonnante. A la fin de la troisième séance, au moment de se quitter, le groupe de CE1 mené par Eros, Julian, Mehdi et Sena revient sur ses pas pour me demander d'inclure des salutations plurilingues en fin de séquence.

« Ca serait bien si on pouvait dire un truc dans SA langue à la fin, se dire au-revoir par exemple. » (Journal, le 27 février 2014).

Une mobilisation déclarative, des comportements réactifs et des initiatives inattendues qui sont également renforcés par un faisceau d'observations complémentaires : à l'extrême de l'engagement plurilingue des élèves s'observe parfois, une « course aux langues » :

certains enfants annonçant un polyglottisme peu vraisemblable, voire franchement contradictoire dans le cas d'Anadil.

Extrait 39 (Vidéo, 20 février 2014)

1	E1	alors regardez l'Italie - - - on parle italien /
2	Shana CP	moi j(e) sais parler italien
3	Anadil / Djibril CP	moi aussi [<i>ensemble</i>]

Lors de la séance suivante :

Extrait 40 (Vidéo, 25 février 2014)

1	E1	qui c'est qui peut le dire dans une autre langue ?
2	Anadil CP	ah non pas moi j(e) suis pas capable
3	E1	non ? t(u) as déjà vu un /
4	Anadil	j(e) suis pas italienne moi

Cette pratique n'est pas sans rappeler un phénomène de « biographie imaginaire » observé par Pascale Prax-Dubois dans des séances d'éveil aux langues réalisées à la Réunion :

« [...] B ne parle pas portugais mais il a découvert cette langue lors des séances précédentes d'Eveil aux langues et souhaite la faire entrer dans son répertoire langagier d'une façon ou d'une autre. » (2012 : 103).

Ce positionnement contraste avec celui choisit pour l'écrit :

« Nous avons respecté son choix mais il a cependant préféré ne pas témoigner de sa biographie imaginaire à l'écrit. Ce qui se dit à l'oral ne s'affiche pas forcément à l'écrit, même sur support numérique. » (*Ibid.* [C'est moi qui souligne]).

Entre affichage ou ce que l'auteure qualifie de « pudeur intellectuelle », un questionnement se fait jour : la déclaration des identités linguistiques s'engagerait-elle dans un mouvement inverse avec la mobilisation des ressources linguistiques ?

3.4.2 *Retraits*

La séquence enclenchée, j'observe, en effet, très vite une difficulté d'expression dans les autres langues que le français. Une limitation surprenante au regard des postures déclaratives précédentes et qui me paraît d'autant plus curieuse qu'elle se pose de manière différente par rapport à mes anciens élèves canadiens. Une impression paradoxale s'installe entre une expérience à l'étranger qui témoignerait de langues qui se parleraient facilement et dont on parle peu, et cette expérience française qui dévoilerait des langues dont on parle beaucoup mais qui se parleraient difficilement.

J'oppose ainsi, dans la généralité et *a posteriori* pour le Canada, deux situations de classe.

Je me rappelle des facilités de mobilisation de mes élèves canadiens : répéter pour un anniversaire en farsi ou en tagalog avec les parents qui amènent le gâteau ; collectionner les idéogrammes contenus dans nos bonbons du nouvel an chinois ; s’amuser avec le sens de l’écriture et les alphabets en baloutchi et cantonnais, faire « comme si on lisait » les différents Astérix plurilingues du regroupement ; rigoler quand la maîtresse n’arrive pas à refaire le son qui pourtant est presque pareil que celui travaillé - tout est dans le « presque » - ; mais aussi se servir plus explicitement de nos langues pour apprendre ; par exemple, être le maître de la *Grande Dictée des syllabes* - à partir de notre affichage de correspondance phonie-graphie(s) français / *autres drapeaux* -.

Dans la classe des CP/CE1 du stage, je note, au contraire, des difficultés linguistiques multiples. Ces blocages apparaissent face à une requête d’expertise ou d’énoncé oral, demandée le plus souvent par moi mais pas seulement comme nous le verrons :

« et là, tu dirais comment en arabe/turc etc. ; tu voulais nous le dire comment, dans quelle langue ; c’est quoi alors ? »

Face à ces injonctions, les retraits prennent la forme de « blancs de parole » - jusqu’à 30 secondes pour Cyprien, David ou Lina avant que nous trouvions une échappatoire avec l’établissement du code « je passe ». Apparaissent des manifestations diverses : agitation, main au visage ou devant la bouche après une expression honteuse ou surprenante, des gloussements ou ricanements, des provocations verbales, des expressions de la difficulté - « je ne sais plus » par exemple - ou le refus de parler.

Nana, par exemple lors de notre première séance, oscille entre l’envie de parler en bambara et sa difficulté.



Extrait 41 (Vidéo, 20 février 2014)

1	Nana CP	mais j’ai horreur de l(e) dire
2	X	[mot bambara répété mais incompréhensible]
3	Nana	ouais c’est ça/ mais j’ai horreur de le dire devant tout le monde

4	E1	d'Accord ben t(u) es pas obligée
5	Camille CP	pff [<i>agacée</i>]

En deux mots, se présentent les manifestations d'une *insécurité linguistique* :

« un sentiment [au sens d'une attitude en psychologie sociale] d'infériorité, un malaise qui peut produire, entre autres, des silences, des ratés dans la communication ou qui peut encore entraver les apprentissages, et pas seulement linguistiques. » (Trimaille, 2003 : 188).

Cependant, si cette insécurité linguistique est attendue de la part des élèves « petits parleurs »⁵⁶, elle semble plus étonnante chez les « parleurs » qui sont habituellement à l'aise pour intervenir.

Extrait 42 (Vidéo, 20 février 2014)

1	E1	alors regardez l'Italie - - - on parle italien /
2	Shana CP	moi j(e) sais parler italien
3	Anadil CP Djibril CP	moi aussi [<i>ensemble</i>]
4	E1	fais-voir [<i>à Omar en montrant le dessin</i>]
5	Shana CP	parce que j(e) suis italien et algérienne
6	E1	d'accord
7	Djibril	allez, vas- y parle ! parle !
8	Shana	j(e) parle pas j(e) parle pas
9	E1	tu veux pas ? ben peut-être pas aujourd'hui peut être une autre fois ?
10	Shana	ben je lui ai parlé la dernière fois dans la cour mais voilà /
11	Lina CP	ben les [<i>incompréhensible</i>] i(ls) se comprennent hein !!
12	E1	qu'est-ce que tu dis Lina ? [<i>sonnerie pour la récréation</i>]
13	Lina	ben les marocains et les algériens ils se c / comprend
14	E1	i(ls) se comprend/ oui -- ?
15	E1	et vous arrivez à bien parler ?
16	Lina	oui [<i>sourire gêné</i>]
17	E1	ah ben c'est bien

Dans ce passage, trois interventions se suivent : Shana (2), Djibril (7) et Lina (11) ; interventions symétriques qui sont pourtant suivies d'une forte insécurité linguistique réalisée différemment. La première est marquée par le refus de Shana (8). Cette élève rejette fortement l'injonction de Djibril et montre bien toute la différence qu'elle fait entre parler italien dans la cour avec Omar et s'exposer devant nous (10) ; ce qui l'amène à confirmer à nouveau son refus : « voilà » (10) : l'affaire est close et bien comprise par Djibril qui retourne s'asseoir sans rien dire. Une deuxième manifestation d'insécurité linguistique s'observe lors de l'hésitation et de l'erreur de Lina : « ils se c / comprend »

⁵⁶ Selon une distinction établie par Agnès Florin (2002).

(13). Une erreur qui arrive lorsque Lina est l'objet de tous les regards (13) alors que, protégée dans le brouhaha précédent, sa conjugaison était fluide et correcte (11). Apparaît alors une troisième insécurité linguistique, la mienne (14) : une sensibilité aux difficultés des élèves m'empêche de relever l'écart à la norme et me conduit, dans un renversement du paradigme, à répéter, honteuse, l'erreur de Lina - baisse du ton sur la terminaison incorrecte, coupure avec oui -. Une forte insécurité linguistique est donc présente et les énoncés de réparation (9, 15, 16, 17) ne suffisent pas à limiter les dégâts. Elle affecte tous les interactants, les « grands parleurs » - Shana - comme les plus grands dont je suis.

Face au versant déclaratif, ces retraits linguistiques restent une source d'interrogations toujours ouverte dans la mesure où ils interpellent directement l'approche didactique à élaborer.

Peut-on, en effet, s'appuyer sur une pratique effective des langues d'héritage de la part des élèves ? La question de l'évaluation de leurs compétences langagières est directement en jeu.

Marie Rose Moro déclare ainsi :

« Moins de 15% d'enfants de migrants sont réellement bilingues en France. » (Moro, 2013).

La majorité des enfants de France ne seraient pas dans la forme « réelle » du bilinguisme, ce bilinguisme que l'auteur qualifie d' « additif » et qui fait référence au fait que :

« l'on ne traduit pas d'une langue à l'autre » (Moro, 2013).

Parallèlement, le bilinguisme ne relève pas de compétences identiques. Il est :

« relatif, la maîtrise des deux langues étant inégales et fonction des besoins et des circonstances » (Rezzoug & Moro, 2011 : 153).

Ainsi, se pose la question de ce que pourrait être un « vrai » bilingue : un locuteur dont on envisagerait les compétences sous l'angle d'un développement équilibré ou un locuteur qui mobiliserait des compétences partielles selon les besoins ?

Dans le cas présent, ce questionnement se double d'une réflexion concernant le contexte.

De même que Marie Rose Moro (2013) contraste la position faible du bilinguisme en France par rapport aux Etats-Unis, à l'Italie, voire même à l'Angleterre, on ne peut manquer de remarquer combien les liens entre la langue de scolarisation et les langues des familles sont différents dans le contexte français et un contexte vancouverois marqué par le

commun des arrivées des élèves allophones en classe ordinaire et par des instructions officielles qui renforcent les liens avec un parcours migratoire global :

«- Students should be encouraged to use their previous experiences with oral and written language to develop their second language and to promote their growth to literacy. It is important that acquisition of the English used in the broader Canadian society and in school be seen as an *addition* to a student's linguistic experience. Attempting to replace another language with English is not in the best interest of the learner. » (Ministry of Education BC, 2013 [2001] : 13).

Cependant, parallèlement à ces différences de contextes et de compétences langagières, un terrain de quatre mois soulève d'autres éléments dont il importe de tenir compte.

Des informations contradictoires brouillent, en effet, les effacements plurilingues. Au détour d'une entrée ou d'une sortie de l'école, d'une rencontre dans le quartier, des conversations se nouent avec les parents, des échanges s'observent, confirmant de nombreuses discussions avec leurs enfants : Camila part au village marocain tous les étés et profite des longues histoires en arabe de sa grand-mère comme de tous les échanges avec ses cousins arabophones ; Nana et Avana qui déclarent ne parler que français dans les premières séances, s'annoncent pourtant capables d'écouter les conversations de leurs parents, pour l'une en bambara - « avec les copines de Maman », pour l'autre en malgache - « avec ma grand-mère » ; Madyson, en essayant des chaussures, interpelle sa maman et chantonne en arabe ; avant que la maîtresse n'arrive, Sena négocie avec sa maman en turc pour ne pas aller à la gymnastique ; Nour El Houda commence sa troisième année en France après avoir toujours vécue en Algérie ; Shana rêve en italien, « comme le faisait Maman » et discute en algérien avec son papa quand ils emmènent la petite sœur à l'école maternelle ; Anadil se fait recoiffer et sermonner en arabe par Maman en même temps que celle-ci discute au téléphone dans la même langue ; Eros qui déclare parler uniquement italien au départ de la séquence déchiffre un mot écrit en arabe et part, à Pâques, en Algérie retrouver ses cousins...

Les autres langues étant manifestement présentes dans les environnements des enfants, peut-on expliquer autrement les blocages observés dans les ateliers de langage du stage ?

L'approche comparative elle-même peut être mise en question : le parcours canadien est reconstruit *a posteriori* sans que les critères de comparaison soient clairement établis. De

plus, le public ne se compare peut-être pas car il est différent dans une école française en zone fragilisée et une école internationale française⁵⁷.

Aux facteurs sociolinguistiques potentiels s'ajoute le fait que la conduite des classes elle-même est différente.

A Vancouver, les excursions plurilingues s'inscrivaient dans un tramage du quotidien qui allait de nos invités plurilingues de toutes occasions à des matérialisations concrètes (boîte des livres bilingues dans le regroupement, concours de poésie dans toutes les langues ou affichage en farsi et russe).

Dans la classe du stage, les comparaisons plurilingues sont réalisées de manière décalées par rapport aux habitudes de travail de la classe, décalage renforcé par le décroisement des ateliers de langage hors du champ d'intervention et d'observation de la maitresse. Les sollicitations inter-langues directes peuvent alors paraître plus intimidantes ; voire dérangeantes par rapport à l'*habitus* scolaire.

Ces interventions s'avèrent peut-être même intrusives lorsqu'elles remettent en question la répartition fonctionnelle tranchée entre le français et la langue de la maison. La déclaration de Sena résonne ainsi :

« Je parle turc à la maison. Je suis plus turque que française » (Journal, 4 février 2014).

Son positionnement linguistique et identitaire est réaffirmé. Lorsqu'à la première séance, les élèves de CE1 réfléchissent à l'opportunité de mettre en place une caisse de livres plurilingues, Sena marque son opposition.

Extrait 43 (Vidéo, 20 février 2014)

1	Eros CE1	moi tous mes livres sont en français à part <i>vive la juve</i> - j'en ai que 1 en italien
2	E1	qu'un seul en italien ? /
3	Eros	et c'est ma sœur qui a le plus de livres en italien - elle en a 4 /
4	Sena CE1	et moi et moi j'ai /
5	E1	et toi Sena ?
6	Sena	et moi j'ai une collection de livres en turc mais j'ai pas envie de les ramener parc(e) que Maman les a cachés - quelque part dans sa chambre et je sais pas où ils sont
7	Eros	pour pas qu(e) tu les trouves ?
8	Sena	parc(e) qu'avec mon petit frère - i(l) va déchirer
9	Eros	ah c'est que j'allais te dire / [<i>en même temps que E</i>]

⁵⁷ Notons cependant que cette dernière présente un profil d'école internationale très modeste - moins de 170 élèves - , une large majorité d'élèves canadiens et non francophones - 70% en 2013 - ; notons de plus que les observations ont été conduites également en écoles publiques d'immersion canadienne - en 2011 - et chez des élèves plus petits - moyenne section - ce qui devraient avoir une incidence sur les compétences métalinguistiques.

10	E1	i(ls) sont précieux [<i>Sena acquiesce vivement avec la tête</i>] sont des livres importants pour Maman ?
11	Sena	oui – i(ls) sont très fragiles
12	E1	bon c'est pas grave on va pas faire comme ça - on peut faire autrement

Derrière la revendication de Sena (4) puis très rapidement son retrait (6) - retrait surprenant car nous avons discuté des modalités protectrices de la boîte aux livres - nous pouvons entendre une séparation nette entre la langue de la maison - celle dont les livres sont cachés, le trésor (10) - et celle de l'école dont il faudra attendre bien des séances pour qu'elle soit perméable à d'autres apports.

Au bout du compte, les limites rencontrées lors des essais de comparaison inter-langues invitent peut-être moins à mesurer les compétences plurilingues des élèves qu'à proposer d'autres pistes de réflexions.

Avant de lancer une analyse qui diluerait les responsabilités et les possibilités d'actions didactiques à une autre échelle, la légitimité du contexte de classe et les conditions d'apprentissage locales paraissent nécessaires à envisager.

Parallèlement, un questionnement relatif aux représentations sur les langues met en question l'évaluation des compétences langagières des enfants de migrants, une évaluation dont la méthodologie déclarative, d'ailleurs, « invite à la prudence » (Rezzoug & Moro, 2011 : 153). Ce questionnement amènerait probablement à aborder les difficultés observées en considérant, certes des phénomènes d'insécurité linguistique, mais aussi peut-être une réserve qu'auraient les élèves à mobiliser des ressources peu valorisées, notamment dans le cadre de l'école. Cette réserve amènerait alors à interroger la conception selon laquelle seul un bi/plurilinguisme parfait, voire équilibré est « réel ».

La construction des interactions d'apprentissage entre les différentes langues du répertoire plurilingue ne pourra sans doute se faire qu'à cette condition.

3.4.3 Construction d'attitudes, aptitudes et savoirs en éveil aux langues

Reprenons les trois orientations présentées en section §2.2.2 : la construction de savoir-être, savoir-faire et savoir. Dans le sillage de l'exploration du répertoire plurilingue de la classe, apparaissent des effets favorables à l'apprentissage tels que le programme EVLANG les évalue (Candelier, 2003).

Effet 1 - La manifestation la plus palpable s'annonce dès les premières minutes de la séquence : parler de son autre langue ou en entendre parler est un plaisir qui ne faiblit pas. Le visage de Nour El Houda qui s'éclaire à l'écoute des paroles de Mehdi l'illustre.

Extrait 44 (Vidéo, 20 février 2014)

1	E1	et qu'est-ce que vous parlez d'autres, qu'est-ce que vous utilisez d'autres / COMME langue
2	Mehdi CE1	ah ah !!! [<i>dresse au plus haut son bras et son corps</i>]
3	E1	attend Mehdi [<i>ton affecté</i>]
4	Mehdi	aaaah j'arrive !
5	E1	doucement qu'est-ce que tu utilises d'autre comme langue ?
6	Mehdi	en arabe - je sais comment on dit le pain en arabe
7	E1	comment on dit alors ?
8	Mehdi	le khoubz
9	E1	d'accord/
10	Nour El Houda CE1	le khoubz [<i>en continuant à sourire</i>]



Ces élèves heureux de venir travailler avec leurs langues, tout simplement, lancent le défi de la réciprocité aux enseignants. Les nombreux retours positifs à notre bilan de fin de séance témoignent de cette attente. Pour Madyson par exemple :

Extrait 45 (Vidéo, 25 février 2014)

1	Madyson CP	moi j'ai mis soleil parce que j'ai bien aimé on a appris des mots - en arabe - on a parlé de c(e) qu'i(l)s avaient fait les copains
2	E1	d'accord
3	Madyson	voilà [<i>sourire</i>]

Effet 2 - Une deuxième manifestation positive de l'entrée des langues dans l'espace de travail est repérée autour de Mara, élève EANA d'origine romme.

Mara est une élève très isolée : en classe, dans ses apprentissages et dans sa proximité physique avec les autres élèves. Malgré mes interventions en association avec la maitresse

- changement de place, mise en route d'activités avec d'autres élèves - les liens ne durent que le temps de la médiation scolaire.

D'ailleurs, les interventions moralisatrices ou l'exemple des adultes ne sont pas très efficaces pour lutter contre la stigmatisation. Je m'en rends très vite compte.

Suite à mes propres gestes, Anadil prend la main de Mara dans le rang « tu sais Lucile, personne veut être avec Mara ; Ils disent qu'elle pue, mais [*haussement des épaules*] mais quand même ». Anadil lâche la main de Mara dès la sortie dans la cour. (Journal, le 24 janvier 2014). Elle ne la reprendra plus (Journal, le 27 janvier).

Deux semaines plus tard, j'interviens très sévèrement en classe complète suite au repérage d'un jeu particulièrement stigmatisant : le Cheese Touch. Pendant la récréation et le rang, les enfants s'amuse à toucher rapidement Mara et à déposer la saleté imaginaire qu'ils emportent avec eux sur un autre enfant. Malgré la honte qui s'installe et la surprise d'avoir été découvert par un adulte qui a compris le tour de « passe passe », les enfants reprennent le jeu en catimini.

Quelques jours plus tard, la séquence commence. L'échange suivant, qui se noue entre Mara et les élèves de son groupe de langage, est alors un tournant.

Extrait 46 (Vidéo, 20 février 2014)

1	E1	Mara ? QU'EST-CE QUE tu parles à la maison commE langue ? [<i>ton affecté</i>]
2	Shana CP	[<i>Mara ne répond pas</i>] euh fran- euh
3	Anadil CP	le français/
4	Shana	euh/
5	Anadil	ah j(e) connais sa langue
6	E1	c'est quoi la langue de Mara ?
7	Anadil	c'est/ c'/
8	Shanis CP	anglais !
9	Anadil	anglais
10	Shana	non c'est rou/non !
11	E1	c'est quoi ?
12	Shana	roumania [<i>Mara regarde Shana ; Djibril se dresse en levant le doigt, Lina lève le doigt aussi</i>]
13	E1	romania ? est-ce que c'est ça ? [<i>en regardant Mara</i>]
14	Mara CP	[<i>secoue énergiquement la tête pour dire non</i>]
15	Shana / E	ben j(e) sais pas [[<i>jepa</i>] / romani ? [<i>en même temps, Mara continue son mouvement de tête</i>]
16	Anadil	oui roumanie roumanie
17	Shanis	elle sait pas Mara
18	Shana	France ?
19	E1	France ?
20	Shana	roumane/euh/roumanié [<i>Shana et Djibril s'allongent presque sur la table pour s'approcher de Mara qui est en face</i>]
21	Mara	[<i>non en secouant la tête</i>]
22	Shana	non ça c'est le pays / [<i>en souriant</i>]

23	Djibril CP	la France, la France !! [<i>avec un mouvement insistant du poignet</i>]
24	Shana	français ?
25	Mara	[<i>petit mouvement affirmatif de la tête</i>]
26	Anadil	elle a dit oui/
27	Shana	elle parle français
28	E1	ouais [<i>ton dubitatif</i>]

Médusée, j’observe plus que je ne participe à l’échange entre les élèves et Mara : c’est une première ! Les élèves prennent littéralement les commandes de l’interaction avec leur camarade - 6 interventions sur 28 pour E1 -, une interaction qui a pour objectif de l’aider (2, 3, 17) alors qu’elle ne peut pas ou ne veut pas répondre à ma question concernant la langue de la maison (1). La mobilisation touche tous les élèves du groupe même Lina qui lève le bras avec force pour intervenir. Cette mobilisation est en outre renforcée par l’aspect coopératif de nombreuses interventions : entre Shanis et Anadil (8 et 9) ; Shana et Anadil (15 et 16) ; Djibril et Shana (23 et 24). Malgré un sujet certainement difficile pour elle et l’insistance des élèves, Mara participe très activement à cet échange dans une modalité non verbale. Elle ne lâche rien et s’inscrit en même temps dans une participation à part égale avec les autres, modifiant progressivement son opposition (de moins en moins forte de 14, 15 à 21) jusqu’à l’accord final (25). L’autre langue de Mara reste peut-être non identifiée pour l’adulte que je suis, expliquant mon ton dubitatif (28)⁵⁸ mais l’échange fait sens pour les enfants : le français est adopté afin de résoudre une difficulté essentielle pour les élèves : il est impossible d’être un locuteur sans langue(s).

Cet échange se termine quelques minutes plus tard par un retour en classe. J’observe alors, toujours stupéfaite, l’engagement de Shana auprès de Mara dans le rang ; un engagement qui ne diminue pas pendant le temps de la séquence et qui se traduit par de nouvelles participations. Sena, Nour El Houda, Camila, Elisa, Djibril, Camille, chacun à leur manière, établissent des liens avec Mara ; le Cheese Touch disparaît également.

N’imaginons pas que cet échange sur la langue de Mara soit l’unique déclencheur d’un changement d’attitude des élèves, mais il vraisemblable qu’il participe à rendre Mara visible aux yeux de ses camarades.

L’entrée des langues dans la classe montre ainsi un effet d’ouverture évident à la diversité pour reprendre une dimension attitudinale de l’éveil aux langues (Candelier, 2003). En même temps, la distance à l’altérité n’est pas toujours la même : à l’école, la place de Mara

⁵⁸ Et le restera pour tous : le romani semble être sans nom ; la démarche n’est alors pas d’assigner une appellation.

- place physique, dans les apprentissages et parmi les élèves -, est différente de celles d'Omar et Yaman, allophones plus récemment arrivés. L'ouverture vers l'étranger est parfois une ouverture vers l'Etrangeté.

Si cette expérience est marquante, la formule n'est ainsi pas un « sésame ouvre-toi ». Du point de vue des apprentissages, le retrait linguistique de Mara dans nos ateliers perdure en raison de la trop grande difficulté des échanges. De plus, du point de vue du « vivre ensemble », retenons un principe : l'ouverture à l'Etrangeté ne dure pas sans exposition pédagogique renouvelée.

Le retour en classe, après plusieurs semaines d'absence, illustre ce constat :

« Enfin le goûter, la fin du projet, les enfants sont tellement heureux ce matin [...] Par contre, Mara me paraît plus isolée que jamais, transparente. Assise dans la terre, les enfants lui marcheraient dessus [...] » (Journal, le 26 juin 2014).

L'ouverture à la diversité non seulement se construit mais elle s'étaye dans la durée.

Effets 3 - Retrouvons Sena qui affiche dans nos premiers échanges une représentation dichotomique de ses langues - turc pour la maison, français pour l'école -, dichotomie qui n'est pas sans rappeler des problématiques linguistiques et identitaires soulevées par les intervenants impliqués dans la scolarisation de ces élèves. Les difficultés que pose le « monolinguisme turcophone » se discutent souvent entre enseignants, les « stratégies de contournement » à l'intégration de cette « communauté » s'écrivent⁵⁹.

Dans le cas de Sena, l'ouverture à l'altérité linguistique se met en place peu à peu. Sa curiosité pour les autres langues s'affine et l'amène à poser des questions qui auraient été inenvisageables au début de la séquence. Par exemple, suite à une distinction introduite par Camila entre « skout » et « blafooumouk », elle revient sur ces termes arabes dont se discute dans le groupe l'intention de communication.

Extrait 47 (Vidéo, 22 avril 2014)

1	E1	skouuut ! [<i>voix chuchotée très ferme</i>] comme ça
2	Sena CE1	ça veut dire quoi ?
3	E1/Camila CE1	ben ça veut dire / ça veut dire tais-toi
4	Sena	ahhh ! [<i>en souriant</i>]

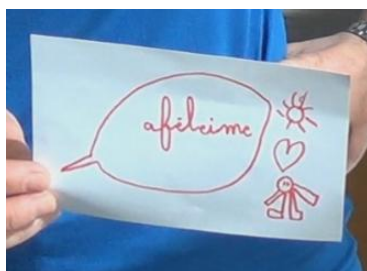
⁵⁹ Petek, G. (2008). Langues et cultures des enfants venant de Turquie. *Brèves du Casnav*, 7, Créteil. http://casnav.ac-creteil.fr/spip/IMG/pdf/7_BreveTurquieCASNAV7v4.pdf
Dernière consultation le 20 août 2014.

Dans un mouvement réciproque, Sena ouvre sa langue aux autres élèves et, progressivement, apprend à donner, en partageant des morceaux qui au départ sont cachés et protégés, au sens littéral d'ailleurs car les premiers mots turcs qu'elle amène, le 27 mars 2014, le sont dans une enveloppe scellée.

Ces changements chez Sena peuvent être mis en parallèle d'une évolution collective. Alors que, nous l'avons vu, les élèves entrent dans l'approche inter-langues par une série de présentations linguistiques égocentrées « moi, je parle ; moi, ma langue ; moi, je vais aller apprendre ma langue dans une autre école »⁶⁰, l'avancée des séances dévoile une baisse progressive des pratiques déclaratives observées précédemment.

Pour rejoindre Maryse Adam-Maillet, il est clair ici que l'entrée des langues d'héritage dans la classe est loin de mettre en place une situation d'enseignements / apprentissage qui « se transformerait en torpille communautariste » (2012 : 88). Bien au contraire à mon sens, les étapes du plurilinguisme traversées ici montrent que la mise au travail des autres langues a un effet désamorçant sur les particularités revendiquées.

Effet 4 - Les langues *données à voir* du début semblent ainsi progressivement *données à savoir*. Des essais de répétition de plus en plus nombreux montrent cette « ouverture à ce qui est non familier », un autre objectif du programme EVLANG. Par exemple, lorsque Sena présente « féliciter » en turc et en « doux » les autres élèves répètent en boucle le mot qu'elle vient de prononcer.



Effet 5 - Parallèlement à « l'intérêt à la diversité des langues et des cultures » d'une part et « l'ouverture à ce qui est non familier » d'autre part, l'analyse de la séquence soulève des interrogations en termes de « motivation pour l'apprentissage » (Candelier, 2003 : 145).

Il est clair qu'une telle séquence suscite l'engouement des élèves. Mais de l'enthousiasme à la motivation pour l'apprentissage le pas n'est pas automatique. En atelier, Nour El Houda le pose de manière d'autant plus surprenante qu'elle présente, en classe, un comportement effacé. Certes en classe, elle lève parfois le doigt pour participer mais très

⁶⁰ Référence au dispositif ELCO (Enseignements de Langues et de Cultures d'Origine).

vite elle se retire des interactions. Le plus souvent, elle se met en retrait et ce même lorsque les modalités semblent faciliter l'échange. C'est le cas, par exemple, lorsqu'au cours d'une séance de découverte, la maitresse se rapproche des élèves de CE1 pour « discuter » sur le thème des dents : tous les élèves, sauf elle, participent à un moment ou un autre à cet échange informel. Son comportement non verbal trahit une retraite saisissante. Nour El Houda est ainsi la grande absente des interactions de classe.

Au contraire dans les séances de langage, même si globalement ses interventions restent peu nombreuses par rapport à l'implication d'autres élèves, cet espace didactique lui donne l'occasion de s'engager dans les interactions didactiques. Ses Petites Histoires de la maison⁶¹ et ses prises de positions en témoignent.

Extrait 48 (Vidéo, 25 février 2014)

11	E1	qu'est-ce qu'on n'a pas le droit dire ?
12	Léna CE1	de crier
13	Nour El Houda CE1	aussi [<i>avec des gestes puis lève le doigt</i>] on n'a pas le droit on n'a pas le droit dans le stade de l'école dans cette récré on n'a pas le droit de dire des /
14	Léna	de dire des gros mots [<i>mouvement de bras</i>]
15	Nour El Houda	de le dire s'il a envie de jouer et si c'est le ballon de la cantine ben on n'a pas le droit de dire tu joues plus tu pars

Ainsi ici Nour El Houda montre une assurance qu'elle est loin d'avoir en classe : sa voix porte et ses arguments s'affirment sans détour.

Au final, les effets observés au niveau de la troisième orientation de cette séquence mettraient en avant des compétences identifiées plutôt comme des *attitudes* en éveil aux langues. La deuxième orientation, quant à elle révélerait des compétences de l'ordre des *aptitudes* pour une grande part. Sachant alors que la variation est considérée en premier lieu sous l'angle d'un *savoir* général dans notre approche plurielle, les essais de variations croisées interrogent de fait l'ensemble des compétences à mobiliser.

3.5 Essais de variations croisées

Soumettre la variation stylistique à un questionnement d'éveil aux langues est un geste didactique et pédagogique. Sans demande explicite, n'attendons pas de la part des élèves des *variations croisées*, c'est-à-dire des comparaisons d'énoncés stylistiquement distincts

⁶¹ A consulter en Annexe 5.

et ce dans plusieurs langues. Il faut mobiliser au minimum à quatre unités combinées⁶² : la demande est complexe.

L'assise théorique de cette combinaison repose sur la notion, fondamentale pour cette étude, de répertoire verbal (Gumperz, 1964).

Ainsi, d'une « conception séparative des langues et des niveaux de langues » (Buson, 2009 : 242) à la reconnaissance d'un rôle stratégique dévolu au locuteur, les choix de langues ou de styles témoignent ensemble d'un changement de perspective.

Selon Françoise Gadet :

"Similar to the distinction made by Blom & Gumperz 1972 for code-switching, which opposes responsive and metaphorical code-switching (where the latter is not dictated by the situation), oppositions were made between responsive and initiative style" (cité par Buson, 2009 : 243).

De cette conception « en miroir » (Buson, 2009 : 243) s'établit un parallèle fonctionnel entre les langues et les styles qu'il importe, pour autant, de ne pas figer dans une distribution dichotomique selon Patricia Lambert et Cyril Trimaille :

« Aborder la variation stylistique en formation sur la base de cet arrière-plan théorique [*du répertoire communicatif*] permet donc en premier lieu de penser l'hétérogénéité linguistique au niveau de chaque locuteur, qu'il soit monolingue ou plurilingue. » (Lambert & Trimaille, 2012 : 257).

Une opposition dont la reconnaissance des enjeux heuristiques se détachait d'ailleurs d'emblée, pour Dell Hymes, de toute tentation séparatiste : séparation entre les ressources des locuteurs monolingues et plurilingues, séparation des champs d'investigations sur le langage :

Il est peut être utile de distinguer entre les « changements de code », les changements de styles et autres phénomènes de ce genre, mais le point de vue général, sur le plan descriptif, est celui du répertoire **verbal** des locuteurs dans une communauté, de l'organisation des moyens linguistiques dans cette communauté, et des axes selon lesquels les choix des moyens sont effectués » (Hymes, 1991 : 49).

Fondés sur cette comparaison en miroir à dépasser, les essais de variations croisées dans mon expérimentation proposent de considérer l'intégration des différentes dimensions langagières du point de vue didactique. En effet, justifiée d'un point de vue théorique, la variation croisée n'en demeure pas moins un enjeu d'apprentissage à explorer.

Pour commencer, cet enjeu d'apprentissage pourrait être établi du fait que le croisé n'est pas toujours visible de prime abord et qu'il est pour le moins surprenant.

⁶² Pour des énoncés (E) plus ou moins équivalents et deux langues (L), les essais sont les suivants : E dur en L1 vs E doux en L1 ; E dur en L2 vs E doux en L2 ; mais surtout E dur en L1 vs E dur en L2 et son « opposé » E doux en L1 vs E doux en L2.

Extrait 49 (Vidéo, 25 février 2014)

1	E1	ta grand-mère quand elle te parle en marocain à toi - euh est-ce qu'elle parle la même façon que - euh - aux tout petits cousins ?
2	Camila CE1	euh oui

Extrait 50 (Vidéo, 20 février 2014)

19	E1	est-ce que vous pensez qu'à la maison / non surtout Sena parce que tu nous as dit que tu parles turc à la maison [<i>Sena acquiesce</i>] est-ce que ça arrive à Papa et Maman de parler comme l'entraîneur de foot ? et est-ce que ça arrive à Papa et Maman de parler comme la maîtresse ?
20	Sena CE1	euuuh à, Papa
21	E1	alors en turc [<i>main levée</i>] je dis hein !
22	Sena	en TURC ! de parler [<i>surprise</i>]

Quelle étrange question que celle de la variation dans son autre langue en ouverture de nos ateliers. Camila semble identifier la demande mais affirme une homogénéité de langage (2). Sena remarque très vite la variation intra- en français mais est interloquée quand l'observation se décale sur le turc (21). Sa reprise (22) peut être comprise comme une reformulation elliptique « de parler / comme l'entraîneur ou la maîtresse en turc ». Coupée par la surprise, cet énoncé témoigne d'un début de prise en compte de la variation croisée. Pour Camila, cette prise en compte est réalisée quelques jours et tours de parole plus tard.

Extrait 51 (Vidéo, 25 février 2014)

3	E1	oui ? elle parle alors en marocain mais est-ce qu'elle change sa voix - est-ce qu'elle est /
4	Camila CE1	non elle change pas d(e) voix
5	E1	elle change pas d(e) voix ? elle parle de la même façon ?
6	Camila	dès fois elle parle en français parce qu'elle sait un petit peu parler en français
7	E1	d'accord - et quand elle raconte des histoires - est-ce qu'elle a une façon de parler qui est particulière ?
8	Camila	non pas trop
9	E1	non ? pas forcément ?
10	Camila	si un p(e)tit peu
11	E1	un p(e)tit peu ?
12	Camila	quand on n'écoute pas elle nous crie dessus
13	E1	ah ben tu vois quand elle te crie dessus elle parle différemment hein ? que quand elle fait l'histoire ? c'est ça ? imaginez /
14	Camila	elle parle doucement
15	E1	elle parle doucement ?
16	Camila	et comme elle crie elle crie fort
17	E1	ah ! alors quand elle parle / elle fait des histoires elle parle doucement c'est ça ?
18	Camila	oui mais comme c'est des histoires qui fait peur elle parle fort

Autant pour E1 que pour Camila, la voix semble toujours le principal outil de stylisation. Elle est convoquée comme critère d'identification premier dès l'opposition de Camila à la variation (3) et s'y maintient (5) tant que l'implicite du contrat didactique n'a pas été reconnu par cette élève. Devant mon insistance (7, 9, 11), la variation croisée est alors introduite sur la base de la hauteur de la voix : quand la grand-mère de Camila parle différemment en arabe, elle parle « doucement » (14) ou elle « crie fort » (16), le tout selon les histoires qu'elle raconte.

Cette reconnaissance des procédés stylistiques liés à la voix n'est d'ailleurs pas identifiée uniquement par Camila.

Extrait 52 (Vidéo, 20 février 2014)

41	Julian CE1	moi moi aux matches il me parle espagnol euh non italien vu qu(e) mon père il est italien et ma mère elle me parle en espagnol chez moi
42	E1	c'est vrai ?
43	Julian	[oui avec la tête]
44	E1	alors on va faire l'exemple pour maman en espagnol - est ce que ça t'arrives - est-ce que tu penses que Maman dès fois elle fait/ elle va parler comme l'entraîneur en espagnol [<i>baisse du ton et modulation</i>]
45	Julian	en fait c'est c'est presque elle crie mais pas comme l'entraîneur

Dans cette situation également, la consigne commande un accès direct à la variation prosodique. Un procédé qui est affiché par E1 (44) puis identifié comme tel par Julian (45).

Cependant, le procédé n'est pas seulement lié à la hauteur de voix.

Extrait 53 (Vidéo, 25 février 2014)

1	E1	est-ce que vous entendez parler comme l'entraîneur de foot dans une autre langue que le français ?
2	XX	oui !! [...]
3	Julian CE1	ben en fait c'est pareil que le français mais avec un peu plus d'accent
4	XX	oui

Une approche qui retrouve les interrogations soulevées à partir des compétences travaillées avec la variation stylistique.

Toutefois, l'intervention de Camila propose également de considérer l'entrée dans la variation langagière sous un autre critère.

Extrait 54 (Vidéo, 25 février 2014)

5	E1	elle change pas d(e) voix ? elle parle de la même façon ?
6	Camila CE1	dès fois elle parle en français parce qu'elle sait un petit peu parler en français

Cette entrée par la distinction des codes se retrouve à plusieurs reprises dans la séquence.

Pendant le pré-test, les variations présentées concernent généralement le français mais se déplacent ou se précisent très rapidement par rapport à d'autres langues : anglais (Julian et Sena), espagnol (Eros), turc (Sena), italien (Eros)... Les croisés partent de ces situations de glissement.

Pendant le post-test, au contraire, les élèves proposent des situations qui n'exposent quasiment plus de variations intralinguistiques au français⁶³. Des choix qui excluent également la langue de l'école du corpus alors qu'elle était surreprésentée lors du pré-test. Ainsi, en clôture de séquence, les déclarations sur les façons de parler deviennent uniquement une question de langues au pluriel et, fait très étrange après cette séquence sur la variation stylistique, les élèves « résistent » à mes tentatives d'ouverture sur l'intra - pour rester uniquement concentrés sur ces autres langues dans leur dessin et leur présentation orale.

Un *blocage dans l'inter-*, pourrait-on dire, qui semble comparable avec des observations relevées par Emmanuelle Guerin (2014).

« E.G. Quand on parle français est-ce qu'on parle toujours de la même façon ?
D : Non.
EG : Alors Dylan a levé la main.
D : On parle avec tata que capverdien.
EG : Tu as pas écouté ma question j'ai dit quand on parle français
G : On parle en anglais. »

Un blocage dans l'inter- qui pourrait ainsi laisser douter de la pertinence des variations croisées et qui serait susceptible de conforter le cloisonnement des ressources dans le répertoire verbal. Comme l'existence d'une chausse-trape entre deux ordres linguistiques que je n'aurai pas vue et qui justifierait le maintien d'une comparaison « en miroir » sous peine d'un brouillage que je constate mais que je serai bien en peine d'expliquer.

L'enjeu d'apprentissage dévolu au croisé, si enjeu il y a alors, ne pourrait échapper à cette complexité, une complexité qu'il ne suffit manifestement plus d'opposer au répertoire verbal pour qu'elle disparaisse par enchantement théorique. D'ailleurs, même surprise, Sena l'annonce : le croisement de l'intra- et de l'inter-, ce n'est peut-être pas si simple.

Extrait 55 (Vidéo, 20 février 2014)

⁶³ Une seule exception chez les CE1 : Sena (« je parle français à la plage avec ma famille »).

22	Sena CE1	en TURC ! de parler [<i>surprise</i>]
23	E1	imagine [<i>voix affectée</i>] Maman elle parle en turc - d'accord !
24	Julian CE1	moi ça m'arrive
25	E1	Maman elle parle en turc - comme d'habitude mais est-ce que tu te rends compte dès fois elle parle comme l'entraîneur de foot - en turc ! [<i>Sena fait non avec la tête</i>] ou des fois elle parle - comme la maîtresse ?
26	Sena	[<i>les bras des garçons se lèvent</i>] c'est pas facile [<i>sourire</i>]
27	E1	hum c'est pas facile comme question hein ! [<i>sourire</i>]
28	Eros/Julian E1	[<i>souhaitent intervenir</i>] mais en fait / mon Papa
29	E1	mais est-ce que tu penses qu(e) Maman en turc elle peut faire comme ça - elle peut changer sa façon de parler - en turc
30	Sena	un petit peu
31	E1	ouais - attend attendez écoutez les garçons - comment elle fait elle fait Maman quand est-ce qu'elle fait pour changer un petit peu alors ? - est-ce que t(u) as remarqué qu'il y a des endroits où elle changeait un p(e)tit peu sa façon de parler en turc
32	Sena	oui quand par exemple euh quand nous on est sage qu'on rangé notre chambre et ben elle fait une petite surprise et elle a changé comme la maîtresse qui est gentille
33	Sena	d'accord - -
35	E1	et des fois est-ce qu'elle parle comme l'entraîneur ?
36	Sena	hum hum [<i>négation forte avec la tête</i>]
37	E1	non/
38	Sena	mais ça c'est Papa
39	E1	ça c'est Papa mais c'est en turc ?
40	Sena	[<i>oui long avec la tête</i>]

La variation croisée, « c'est difficile » (26) donc. Cependant, si elle ne se donne pas tout de suite à voir, elle se manifeste (30) et n'accepte pas la confusion entre les différentes façons de parler. En effet, ne nous y trompons pas : lorsque la maman de Sena ne parle pas comme l'entraîneur (35) ce n'est pas parce qu'il n'existe pas de variation en turc ou parce que Sena ne fait pas de rapprochement entre des styles de ses deux langues. Au contraire, en se découvrant, le croisement se précise. Il ne faudrait pas que E1 confonde des contextes qui sont contrastés fermement par Sena (37, 38).

Par ailleurs, remarquons que la complexité mise en évidence par Sena se dévoile hors des deux entrées habituelles de la variation : la parodie vocalique, pour le point d'accès commun, l'opposition des codes pour celui spécifique aux variations croisées. En sortie de variations spontanées, l'aveu de complexité amorcé par Sena semble s'accompagner d'une posture interrogative sur le langage.

L'enjeu d'apprentissage de la variation croisée, si enjeu il y a, se reconnaît peut-être ainsi grâce au dépassement des procédures d'entrée dans la variation stylistique, en général. Des procédés de stylisation qui apparaissent au détour d'une comparaison inter-langues comme

dans la situation suivante. Ici, la discussion a pour objectif d'adoucir un énoncé. Les locuteurs sont inquiets pour le mouton de Julian qui s'est énervé en espagnol.

Extrait 56 (Vidéo, 23 avril 2014)

5	Julian CE1	tu as quoi petit mouton ?
6	E2	[...] qu'est-ce qu'on pourrait rajouter pour être encore plus gentil
7	Camila CE1	grand !
8	E2	alors n/
9	Mehdi CE1/E2	mais calme-toi mon petit mouton adoré / non c'est pas une question de taille
10	E2	oui j'ai pas entendu Mehdi
11	Mehdi CE1	calme-toi mon petit mouton adoré
12	E2	mon petit mouton adoré ! alors tu as changé le sens un petit peu parce que tu as rajouté calme-toi mais si tu dis qu'est-ce que tu as mon petit mouton adoré [<i>modulation de la voix</i>] vous avez rajouté petit - mon petit mouton
13	E1	et en espagnol tu l'as fait Julian ! en espagnol comment tu as fait pour que ça soit doux pour ton mouton ?
14	Julian	callate - euh - callate - pequeña ça veut dire petit/
15	Mehdi / E2	Petit ! / ouais
16	Julian	et en fait on peut pas l(e) dire au sens masculin
17	E1	d'accord mais si tu voulais que ça soit vraiment dur est-ce que tu enlèverais petit en espagnol
18	Julian	oui
19	E1	comment tu dirais en espagnol si tu veux que ça soit vraiment dur
20	Julian	j(e) sais pas comment ça se dit mais j'aurais mis plutôt qu'est-ce que tu as mouton tu me fais de la peine

Graduellement, le glissement articule les adoucisseurs : de « petit » (5) à « mon » et « adoré » (9). A part Camila qui sort à un moment de la tâche sur une fausse piste lexicale (7), la construction communicative affirme ici une nouvelle dimension : la mobilisation vocale d'E2 (12) n'arrête plus les élèves qui mobilisent des procédés ouvertement linguistiques alors que les mots ne sont pas là pour le dire. La recherche des adoucisseurs n'est plus une question de code : ni pour Mehdi qui sollicite l'espagnol (15) alors que cette langue ne relève pas des ressources qu'il déclare, ni pour Julian qui ne souhaite visiblement pas être limité par un manque de mots en espagnol pour avancer dans la production et l'analyse de son énoncé (20). Manipulés dans l'intra-langue et l'inter-langues, se dévoilent ainsi différents procédés linguistiques qui n'arrivent pas au hasard et dont la graduation (11) comme la mise à distance (20) sont testés par les élèves. Une mise à distance qui incite d'ailleurs Julian à amorcer un début d'analyse grammaticale de l'espagnol (16).

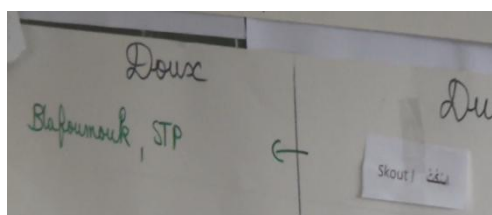
L'exercice de la variation croisée permet ainsi aux élèves de développer des ressources qui sont utiles à tous les apprentissages linguistiques, des ressources d'une complexité

nouvelle notamment pour Camila qui devient capable d'un engagement étonnant en fin de séquence. Dans la situation suivante, elle qui était jusque-là en retrait dans le groupe de parole, ne recule pas devant l'exploration des différentes variations ouvertes par « skout » et « blafoumouk », deux manières de dire « tais-toi » en arabe qui sont loin de se limiter à une traduction univoque pour cet élève.

Extrait 57 (Vidéo, 22 avril 2014)

1	Sena CE1	skout ça veut dire quoi ?
2	Camila CE1	ça veut dire silence
3	Julian CE1/ E1	silence ! / j(e) sais pas
4	Julian CE1/E1	SILENCE ! complet / j(e) sais pas c'est les CP qui l'ont dit alors on va voir après
5	XX	skout ??
6	Camila	c'est en arabe
7	Sena	ouais
8	E2	ça veut dire quoi Camila ?
9	Camila/Mehdi CE1	ça veut dire tais-toi / moi je connais l'arabe
10	E2	ça veut dire quoi skout ?
11	Mehdi/Camila Eros CE1/Camila	skout ça veut dire / ma mère elle dit skout / skout ça veut dire tais-toi mais un peu - - méchamment / méchamment
12	E2/E1	d'accord / et si tu veux le dire moins méchamment alors en arabe euh que skout ?
13	Eros / Camila	euh qu'est-ce qu'on peut dire ? / blafoumouk
14	E1/ Eros/E1	ouais et puis ? celui là tu mettrais quoi avec celui là / elle a dit quoi / - tu mettrais quoi comme idéogramme comme idéogramme qu'est-ce que tu mettrais avec celui-là
15	E2	tu peux redire Camila j(e) crois que tout le monde n'a pas entendu
16	Mehdi/Camila	BLAFOUMOUK / blafoumouk
17	E2	c'est plus dur ou plus doux que skout ?
18	Camila	c'est plus dur
19	Sena	ça veut dire quoi ? [...]
20	Camila	ça veut dire ferme ta bouche [...]
21	Camila/Mehdi/Cami la	ça veut dire tais-toi / balfoumouk ça veut dire comme la FER -- / mais ma mère elle me dit dès fois

Plus tard dans la séance, Camila choisit de placer « skout » et de le transformer en « blafoumouk » pour son opposé doux. Elle avance alors l'adoucissement d'un cran en rajoutant STP.



Malgré les apparences, l'exploration des deux formes est loin de se faire dans une totale confusion. Certes, l'interconnexion des axes mériterait d'être repensée mais l'entrée en

matière permet d'ores et déjà de mettre à jour différentes dimensions de la variation croisée. Pour commencer, « skout » qui introduit l'acte de parole - se taire - s'annonce sous ses caractéristiques de forme standard - « silence » (2), « tais-toi » (9) -. Une expression conforme qui ne l'empêche pas d'être dure, comme le remarque Julian (4) et comme le maintient Camila à la fin de la séance dans son classement écrit. A l'opposé, la première intention communicative de « blafoumouk » est plutôt douce (13). Un choix qu'elle reconduit dans la transformation stylistique de « skout » en doux : « blafoumouk » demande moins « méchamment » (12) l'acte de se taire et s'avère associé à la forme de politesse « STP » quand Camila l'emploie pour s'adresser à un bébé. Dans les deux cas, les formes renvoient à un usage différencié de la mère de Camila (11, 21). Parallèlement, quand les garçons rentrent en scène, « blafoumouk » prend une dimension apparemment contradictoire par rapport au premier choix de Camila. Avec Eros qui appuie sur le « méchamment » (11) et Mehdi qui marque par son intonation le non standard de l'expression (16), la forme devient plus « dure » (18). Elle est alors traduite par « ferme ta bouche » par Camila (20), ou « la FER - - » pour « la ferme » par Mehdi (21). Un mouvement de convergence, pourrait-on dire, entre Camila et les garçons, qu'elle ne maintient cependant pas à la fin de la séance quand elle retrouve sa première intention de communication.

Extrait 58 (Vidéo, 22 avril 2014)

1	E1	alors tu dis skout mais en plus doux -- - peut-être à un bébé - si tu voulais le dire à un bébé comment tu le dirais ?
2	Camila CE1	blafoumouk s'il te plaît [<i>chuchoté</i>]

En conclusion de la variation croisée, notons, d'une part, que l'exploration évoque moins un enjeu d'apprentissage sur le plan d'un *savoir* de la variation qu'une manipulation des différentes dimensions du langage. Cette hypothèse didactique semble ainsi décalée par rapport à l'objectif général proposé dans le référentiel du CARAP⁶⁴, se rapprochant plutôt d'un questionnement concernant les *aptitudes* et les *attitudes* et rejoignant en cela deux hypothèses affichées au départ dans la démarche EVLANG :

« - H5 Ces activités sont susceptibles de favoriser le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistiques (et, plus largement, métacommunicatifs) des élèves à propos de langues familières ou non.

⁶⁴ Pour rappel de § 2.2.2.

Sav-gén-2 : « Savoir que toute langue est soumise à la variation, en fonction de l'origine géographique et sociale des locuteurs et des registres correspondant aux situations d'emploi. »

At-int-4 : Acceptation positive de / intérêt pour / la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue.

- H6 Ces activités sont susceptibles de favoriser chez les élèves la prise de conscience et le développement de la maîtrise de certaines démarches d'apprentissage linguistiques. » (Candelier, 2003 : 33).

D'autre part, aborder la variation stylistique par le détour inter-langues paraît guider essais et questionnements à contre-courant d'une comparaison « en miroir ». L'appui sur le répertoire verbal en sort renforcé.

« On reconnaît que les individus choisissent eux-mêmes parmi ces styles et que leurs choix ont une signification sociale. C'est à partir d'une conception de ce type que tout un ensemble de phénomènes traités séparément jusqu'ici sous des rubriques telles que bilinguisme, diglossie, parlars standards, etc., *peut être abordé de façon intégrée*. » (Hymes, 1991 : 54).

Un détour qui s'essaie au décloisonnement des ressources linguistiques mais qui n'en finit pour autant pas de questionner la saillance des langues par rapport au(x) style(s), une saillance qui s'observe chez élèves mais qui n'est pas s'en rappeler le privilège de l'interlangues dans les approches plurielles.

De la sorte, si la remise en cause des parallèles devait mener inéluctablement à la reconnaissance d'un point de croisement, la légitimité de cet apprentissage n'affiche néanmoins pas une fusion parfaite entre les différentes ressources du répertoire verbal.

« Au final, ce n'est sans doute pas un parallèle qu'il faudrait faire entre *code-switching* et *styleshifting*, puisque, par définition, les parallèles ne sont pas destinés à se rencontrer. Les changements de langues et de styles relèvent du même processus, si ce n'est que les langues peuvent occasionnellement être perçues comme discrètes et donc se mélanger, ce qui n'est pas le cas des styles, a priori intrinsèquement hétérogènes et constitutivement mélangés. » (Buson, 2009 : 246).

3.6 Sous conditions

Les orientations prises par ce travail ne s'approchent pas sans exigences préalables : une mise en œuvre de la diversité constitutive des classes en première et deuxième condition ; une réflexion sur la norme linguistique pour la troisième.

3.6.1 Une élaboration collective et en projet (condition 1)

Retrouvons les caractéristiques de l'approche choisie telle que présentée par Dell Hymes :

« [...] la conception intégrée et située de la langue, de même que l'inscription centrale de l'action en contexte [...] » (cité par Coste *et. al.*, 2012 : 116).

Dans le champ pédagogique faisant suite à celui de la didactique, ce qui se rapproche peut-être le plus possible d'une langue « située » et de l'« action » défendues par notre auteur, c'est une mise en projet, ce dernier confortant les compétences intégrées présentées précédemment (§ 3.3.3).

Concrètement, cette approche conduit à la réalisation d'album bistyle et se manifeste sur deux plans conjoints : l'appropriation de la tâche par les élèves et l'exercice d'une parole de poids dans les interactions. Une dimension collective se manifeste, en effet, au niveau du projet global d'une part, et au niveau du projet langagier d'autre part.

Ainsi, à maintes reprises, les élèves témoignent de leur investissement : malgré une chronologie compliquée et des compétences en structuration du temps liées à leur âge , les élèves repèrent parfaitement l'arrivée des séances ; la trame narrative des épisodes ne porte jamais à confusion, les élèves de CP étant même capables de la retrouver sans erreur après un mois d'interruption ; nul besoin non plus de reprendre les caractéristiques de nos personnages plurilingues ni leurs prénoms ; quant aux initiatives, elles sont nombreuses : lire spontanément à haute voix, en groupe et à notre grande surprise, la lettre affichée au tableau, améliorer le dispositif des Petites Histoires de la Maison, être vigilant sur la publication de l'album...

Par ailleurs, les élèves s'approprient le projet de langage en tant que tel et s'y impliquent en interaction.

Par exemple, le geste « professionnel » de la reformulation en écho qui ni ne sanctionne ni ne coupe l'échange communicatif se met en place entre les élèves eux-mêmes.

Il est à noter que l'implication des élèves dans la tâche langagière se fait souvent hors guidage, pour ne pas dire hors contrôle de l'enseignant.

Extrait 59 (Vidéo, 23 avril 2014)

1	E1	qu'est-ce qu'on pourrait faire encore comme style de bulle pour que ça soit encore plus doux
2	Mehdi E1	une bulle en forme de cœur
3	Sena CE1	oui
4	E1	je sais pas Avana ça te conviendrait ? [<i>en même temps Nour mime devant Avana un grand cœur</i>]
5	Avana	[<i>hochement de tête affirmatif vigoureux</i>]
6	E1	d'accord - merci [<i>en se dirigeant vers le tableau pour aller afficher le choix d'Avana</i>]
7	Julian CE1	non c'est plutôt pour les amoureux
8	Eros	ben oui !
9	Mehdi	oui mais comme ça c'est plus doux [<i>Avana regarde Mehdi</i>]
10	Julian	ben là, ben là c'est coup de cœur c'est plutôt un coup de cœur [<i>en se retournant vers Eros</i>]
11	Mehdi	ah oui
12	Julian	c'est ça
13	Mehdi	avec euh - - - une princesse

Cet échange est caractéristique de la spontanéité avec laquelle les élèves investissent le champ de l'échange didactique « horizontal ». Quand cet espace est ouvert et que E1 se retire (4,6), « les élèves ne font pas n'importe quoi »⁶⁵. Si le projet porte les élèves, autrement dit, si le jeu didactique se joue vraiment à trois - élève, enseignant, objet de savoir-, ce n'est plus la seule régulation relationnelle maître / élève(s) qui est la condition de participation de ces derniers. C'est le savoir lui-même : une « curiosité » toute simple dans le fond mais qui créée par l'enseignant, devient cette « énigme » dont émerge « le désir d'apprendre » (Meirieu, 1987 : 91). La question n'est plus alors de *participer* mais d'*investir* le champ d'apprentissage.

Un investissement lié à la qualité de certaines interactions privilégiées, comme celle du trio Eros / Julian / Mehdi mais pas seulement. Les interactions entre pairs forment la base de toutes nos découvertes sur la variation, et ce même quand les réseaux sont moins stables et les modalités moins collaboratives. Par exemple, lors de cette dictée à l'adulte.

Extrait 60 (Vidéo, 20 mai 2014)

1	E1	alors - allez me chercher de la potion et qu(e) ça saute - - sinon je crache du feu ? [<i>lecture de l'énoncé réécrit sous forme d'étiquette</i>] c'est ça ?
2	Lylian CP	[<i>hochement de tête affirmatif</i>]
3	E1	[<i>prenant l'étiquette pour écrire</i>] sinon je crache du feu [<i>énonciation au rythme de l'écriture</i>]/
4	Djibril CP	sur vous
5	Lylian	merci Djibril [<i>inaudible</i>] c'est ce que j'allais dire
6	E1	sur vous ! [<i>en écrivant</i>]
7	Elisa CP	mais c'est moi qui a dit sur vous
8	E1	d'accord [<i>déplaçant l'étiquette</i>]
9	Lylian	oui !
10	E1	et sinon -
11	Lylian	non c'est Djibril !
12	E1	est-ce qu'on rajoute autre chose encore ?
13	Lylian	un point d'exclamation - au mien
14	Djibril	[<i>se levant pour s'approcher de l'étiquette</i>] on en met 10

Dans cette situation, deux scripts sont enchâssés : premièrement, la conduite de la dictée par E avec l'oralisation des énoncés de la dictée à l'adulte (1, 3, 6) plus une progression par questionnement (8, 10, 12) ; deuxièmement, une opposition (11, 14) ou une convergence (5, 9) entre les élèves. La « solution » arrêtée émerge ainsi d'un choix qui se construit dans une dynamique interactive, dynamique qu'il ne faudrait pas réduire à des relations de complaisance.

⁶⁵ Pour reprendre une expression courante entre enseignants.

En effet, très souvent les élèves ne sont pas d'accord. La contradiction « horizontale » provoque une décentration qui serait certainement difficile à réaliser autrement.

Extrait 61 (Vidéo, 3 avril 2014)

1	Djibril CP	donne moi du khoubz [<i>pain</i>]
2	E1	tu l(e) connais ou tu l(e) connais pas/
3	Djibril	j(e) le connais
4	E1	si tu l(e) connais pas tu vas lui demander comment ?/
5	Lina CP	non mais t(u) as dit en français et après t(u) as dit en arabe [<i>en regardant Djibril et claquant des mains</i>] - - -
6	Djibril	- - - [<i>qui la regarde</i>] quoi ? [<i>bascule de la tête vers Lina</i>]
7	Lina	t(u) as dit en français et après en arabe [<i>mouvement de mains parallèle encore plus ferme</i>] le pain t(u) as dit en arabe et après t(u) as dit en français
8	Elisa CP	non français après arabe [<i>en souriant</i>]

Pour Djibril, ce déséquilibre dont on ne peut imaginer qu'il n'existerait pas hors du cadre pédagogique, est source d'interrogation sur la langue. De la décentration à l'apprentissage, il n'y a qu'un pas :

« L'on ne va pas simplement de l'ignorance au savoir, sans obstacle ni conflit. » (Meirieu, 1987 : 58).

L'ouverture d'un espace d'interactions entre des pairs liés par un projet qu'ils reconnaissent comme « valide », comme c'est le cas dans cette expérimentation, est alors une condition essentielle pour cet apprentissage.

3.6.2 La prise en compte des acquis (condition 2)

En classe, prendre en compte les ressources existantes des élèves témoigne du même B, A, BA pédagogique que le précédent. A savoir : la nécessité de travailler avec / grâce à l'hétérogénéité constitutive du groupe classe. Deux faces d'une même pièce.

Ici, le choix de l'expérimentation est premier, chacun rentrant dans l'action à partir de ce qu'il sait et de ce qu'il échange dans le groupe. La prise de risque, les essais sont à ce prix comme l'illustre, par exemple, la recherche concrète des élèves à partir de la grande manette. Partir du continuum en première intention permet ainsi une approche différenciée qui est au contraire impossible à tenir quand l'objectif est de traduire d'une catégorie de R / N à une autre.

Le point de vue sur le langage est aussi un point de vue sur l'apprentissage.

3.6.3 Une réflexion sur la norme linguistique (condition 3)

Cette question est posée, en douceur, avec le traitement des erreurs. Plus les élèves parlent, plus ils s'exposent. Forcément. Alors pour tout enseignant, une question : quel(s) geste(s) professionnel(s) réaliser par rapport à ces formes qui apparaissent au cours de la communication ?

Pour ma part, la réponse n'est ni univoque ni arrêtée. L'analyse de la séquence propose des pratiques différentes.

Souvent, je reformule en écho une forme corrigée de la forme erronée, une reprise d'ordre syntaxique la plupart du temps. Par exemple, lors de cette dictée à l'adulte de Mehdi.

Extrait 62 (Vidéo, 20 mai 2014)

1	Medhi CE1	alorRRs - puisque vous insistEE /vraiment
2	E1	alors puisque vous insistEZ
3	Mehdi	alors puisque vous insistez vraiment on vous donner d(e) la potion et on va se taire

Parfois, je laisse passer la forme erronée quand l'enjeu communicatif exclut toute intervention sur la langue : soit parce que j'estime que la coupure serait dommageable à l'échange, soit parce que prise dans le dialogue, je n'ai ni le temps ni les moyens d'assurer cet étayage.

Dans tous les cas, la problématique est bien de dépasser une vision purement normative de la langue : un lissage *des usages* sous l'argument qu'il y aurait un seul et « bon usage » de la langue. Ici, l'objectif pédagogique demeure communicatif. Comme en production d'écrit, la correction orthographique n'est pas le filtre d'entrée de la première mise en mots. Ici encore, les erreurs de syntaxe, les approximations lexicales et les prononciations « écorchées » ne guident pas les reprises de l'enseignant. . L'objectif est d'accompagner une « planification » des actes de communication, quitte à retravailler de manière décloisonnée des erreurs ciblées⁶⁶.

Le questionnement « correctif » est alors, aussi et encore, un moyen pour interroger la langue du point de vue de la compétence de communication.

Extrait 63 (Vidéo, 20 mai 2014)

1	Julian CE1	et elle dit elle dit ah d'accord d'accord j'avais pas entendu
2	E1	ah d'accord j'avais pas entendu [<i>en écrivant</i>] /

⁶⁶ Par exemple, avec Nour El Houda pendant l'étude, l'usage des pronoms personnels.

3	Julian	c'est plutôt doux
4	E1	d'accord j'avais pas ou je n'avais pas entendu
5	Julian	je N'avais pas [<i>ton affecté</i>]

Dans cette situation de dictée à l'adulte, la simple négation est temporairement acceptée et validée par une reformulation écho, voire par l'écrit (2). L'interrogation est ouverte quand l'intention est précisée (3) et qu'il faut finaliser l'énoncé à écrire en fonction des nuances communicatives.

Plus compliquée par ailleurs, se pose la question des modalités de travail avec des formes potentiellement « dangereuses ».

« Ouf, la séance est terminée ! Il y a manifestement un problème de statut posé par la variation dans la classe. Quelle posture pour l'enquêteur, voire pire pour l'enseignante ? La variation est-elle impossible à tenir ? La marge de fonctionnement me paraît bien étroite en ce début de la séquence ☺ » (Journal, le 20 février 2014)

Soyons honnête, un déplacement de l'*habitus* de parole dans la classe met clairement en question les modalités de contrôle du groupe des élèves. *A fortiori* quand le contrat de parole est remis en cause avec l'entrée de formes habituellement interdites dans le champ scolaire. Personne ne s'y trompe. Ni les élèves qui peuvent prendre cette ouverture pour un retrait du pouvoir de l'enseignant, ni l'enseignant qui peut vivre cette autorisation comme une perte de contrôle. Il est plus facile, *a priori*, de se glisser dans une structure de contrôle classique dans la classe. La parole réservée à l'enseignant garantit l'ordre établi tant que la structure ne fait pas preuve de faiblesse - fatigue ou remplacement de l'enseignant, arrivée d'un nouvel élève, sortie des murs de la classe...- Permettre aux élèves d'exercer en classe réellement et plus librement la parole en classe peut apparaître comme une délégation de pouvoir et pour qui s'y essaye, au début, c'est un exercice de haute voltige.

Dans la séquence, le potentiel explosif de la discussion autour de formes transgressives apparaît dès la première séance et s'accroît lorsque les élèves prennent de l'assurance. Il ne dure toutefois que le temps du passage à un autre contrat de travail avec le langage.

Sur le plan collectif, ce passage est réalisé à partir d'un encadrement par tiers : rituels d'ouverture / fermeture (« ça va ou ça va pas »), routine de travail (structuration chronologique identique dans les ateliers), formules verbales ritualisées pour régler une difficulté dans l'interaction (« je passe »), règles d'énonciation pour les formes transgressives (premières syllabes, contrôle de la hauteur de voix) et prise en compte des

comportements agressants par rapport aux limites posées par le groupe (définition des « sorties de routes »), l'enseignant étant garant du bien être de tous les élèves dans la classe.

Sur le plan individuel, le passage se joue différemment pour chacun. Cependant, il est peut-être d'autant plus mouvementé quand les enjeux d'insécurité linguistique sont patents. Ainsi, le nouveau positionnement de Nour El Houda et sa prise de confiance dans l'atelier conduisent, pour l'anecdote, à une perte de contrôle surprenante lors de la manipulation de formes non standard : des fous rires et provocations certainement tout aussi mémorables pour elle que pour moi. Un comportement transgressif qui, comme pour d'autres élèves ne dure pas.

Sur le plan du contenu, le passage s'opère avec la mise au travail des formes « interdites ». La normalisation descriptive et analytique affaiblit progressivement leur seule fonction de transgression reconnue par l'école. Les néologismes (PU, « chiens à roulette ») se modulent, les mots du commun (« vieille ») se discutent dans les formes d'adresse... Bref, les formes « transgressives » sont replacées dans leurs enjeux communicatifs.

L'entrée dans la classe de formes habituellement interdites montre ainsi que la « dangerosité » du langage n'est peut-être pas là où on l'attend - du côté de la face de l'enseignant et de son autorité. La prise en compte de ces formes en classe met en lumière la nécessité d'inventer un autre contrat à des fins d'enseignement / apprentissage du langage ; une redéfinition des règles dont je ne sous-estime néanmoins pas les turbulences pour les avoir traversées. En même temps, à mon sens, peu de connaissances sur les faits de société ne se construisent sans implication de celui qui cherche : une approche anthropologique que Jeanne Favret-Saada (1977) m'a conduite à considérer de manière « affectée », un cran plus loin que la méthode d'observation participante annoncée.

« Sur le terrain [...] l'ethnographe, lui-même engagé dans ce procès de parole, n'est qu'un parlant parmi d'autres. S'il s'avise ensuite de rédiger un mémoire scientifique [...] ce ne peut se faire qu'en revenant toujours sur cette situation d'énonciation et sur la manière dont il y a été 'pris' ; faisant, de ce mouvement de va-et-vient entre la 'prise' initiale et sa 'reprise' théorique, l'objet même de sa réflexion. » (1977 : 33).

Conclusion

Au terme de ce parcours, les interrogations portées par ce travail laissent ouvertes l'intérêt d'un recours à la variation croisée pour entrer dans la langue de l'école. Cette approche, qui renvoie au répertoire verbal (Gumperz, 1964), mobilise la variation dans ses dimensions intra- et interlangues. Il s'agit en effet de mettre en place des situations d'enseignement / apprentissage de la langue à partir d'un éclairage critique de la conception des R/N et de développer une démarche qui s'inspire de l'éveil aux langues tout en tentant de la dépasser pour y intégrer une composante intra-langue qui en est absente.

Les limites et questionnements posés par cette problématique demandent alors à être approfondis.

Sur le plan de la conception didactique, appréhender la multidimensionnalité de la variation stylistique demeure complexe, de même que l'identification de chacune de ces dimensions. Par conséquent, du côté des élèves, les critères de comparaison des variantes sont encore peu explicites, rendant difficile « une institutionnalisation » des savoirs concernant les variations perçues et réalisées. Quant à la dimension interlangue de la conscience stylistique, les tentatives de prise en compte restent à approfondir. Mon intérêt pour « tenir les deux bouts » de l'hétérogénéité se confirme néanmoins d'un point de vue didactique, même si les modalités du croisement des dimensions intra- et inter- du répertoire verbal sont encore en questionnement. La réflexion théorique et didactique doit donc être poursuivie afin d'accompagner l'élaboration de matériaux didactiques propices à une expérimentation dans d'autres contextes et par d'autres enseignants, des matériaux qui me semblent cependant complexes à diffuser sans formation préalable aux aspects théoriques et à une démarche réflexive sur les usages de la langue.

Sur un plan plus réflexif, justement, la problématique choisie et l'analyse critique des matériaux existants expliquent ma propre insécurité d'enseignante et une certaine difficulté à prendre du recul au cours de l'élaboration de la séquence. Le nombre de séances s'est également resserré en fin de stage pour des raisons propres à l'école, complexifiant la réalisation de l'album et limitant le développement des variations croisées⁶⁷.

⁶⁷ La variation croisée n'a ainsi pu être approfondie à partir d'une mise en œuvre de POLY-TESS et les vidéos de classe n'ont pas été exploitées avec les élèves.

Au final, il me semble avoir constamment « collé » à mon sujet, avançant au rythme des obstacles et des découvertes, à la limite de cette zone d'ombre qui borne l'apprentissage, pour reprendre une métaphore introduite avec la notion de zone proximale de développement (Vygotski, 1997)⁶⁸.

Sur le plan de la mise en œuvre didactique et pédagogique, le caractère fortement exploratoire de la séquence dévoile des difficultés conjoncturelles qui me semblent temporairement tolérables à ce stade de la réflexion mais qui devront être dépassées lors des prochains essais.

L'une des perspectives de réflexion pour améliorer le déroulement des séances concerne la répartition des prises de parole entre grands et petits parleurs : Eros, Julian, Mehdi, par exemple en CE1 sont clairement privilégiés dans les interactions didactiques alors que des possibilités moindres sont offertes à certains enfants : Mara, bien sûr mais aussi des élèves non allophones comme Camila, Cyprien, David. Certes, tous ne peuvent ou ne veulent pas s'exposer de la même façon, mais ces mises en retrait ne s'analysent peut-être pas toujours en terme d'insécurité langagière. Dans cette séquence, il est vraisemblable que les prises en charge des difficultés pour certains élèves modifie la tâche qu'ils ont à réaliser et en cela, interroge les conditions d'apprentissage sous l'angle d'un contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni & Perret-Clermont, 1997).

Ceci dit, le fait que certains élèves semblent ne pas souhaiter s'exposer et témoignent d'une forme de « pudeur linguistique », reste un élément important à prendre en compte.

Même si, en majorité, la réticence à participer des petits parleurs n'est pas comparable avec leur comportement en classe complète, et même si leur assurance et leur investissement s'étoffent progressivement, certains comme Avana ou Shanis manifestent toujours leur inquiétude quand elles prennent la parole devant le groupe. Elles mobilisent ainsi fréquemment leur « joker » *via* notre code « je passe » et prononcent les énoncés à voix étouffée jusqu'à la fin de la séquence.

A ce propos, des élèves monolingues francophones, comme Elisa et Hugo, semblent parfois en retrait de ces activités proposées qui valorisent explicitement les répertoires pluriels. Ce constat me renvoie le souvenir d'Emryc, un de mes anciens élèves de grande section de la région grenobloise. Affecté par le fait que sa fleur des langues⁶⁹ ne pouvait

⁶⁸ Cette métaphore filée en formation d'enseignants propose de considérer la zone d'apprentissage à la frontière de la lumière et de l'ombre d'un lampadaire : sous la lumière, il n'y a rien à chercher ; dans l'ombre, il n'y a rien à trouver.

⁶⁹ Une activité tirée d'Elodil et mise également en œuvre par Marielle Barateau (2013).

avoir qu'une seule couleur de pétale - celle du français en l'occurrence -, Emryc fâché me rétorquait :

« J'aime pas ce qu'ils [les élèves plurilingues] parlent. C'est même pas beau ! »

De fait, si la valorisation du répertoire des uns s'exerce au détriment de la valorisation de ceux des autres, si le choix des variables didactiques⁷⁰ génère une insécurité linguistique pour les enfants qui se vivent comme monolingues, alors le travail sur l'hétérogénéité des répertoires verbaux n'atteint pas ses objectifs, ni pour les apprentissages langagiers, ni pour les enjeux de société. En classe, il importe que tous les élèves aient des compétences langagières à valoriser : un constat qui d'ailleurs vient conforter l'intérêt de croiser les variations intra- et interlangues.

Dans la perspective d'une plus importante participation de tous, une organisation qui privilégierait un plus faible effectif est à envisager, en particulier quand, dans un groupe comme celui des CP, le groupe est peu soudé et manifeste des difficultés à travailler ensemble. Néanmoins, le travail en grand groupe demeure également un objectif en alternance. Il nourrit la dimension collective du projet langagier et permet des interactions contrastées qui sont particulièrement propices aux « discours sur » la langue. Cet appui peut se révéler précieux si tant est que l'hétérogénéité du groupe de parole soit organisée comme un atout et non comme une fatalité.

La classe me semble, en effet, un lieu privilégié d'exercice et d'apprentissage de la parole à plusieurs pour autant que des dispositifs transversaux et/ou institutionnels⁷¹ ainsi que des séances de langage soient réellement mis en place : conseils, causerie, équipes de travail, équipes de projets et ateliers de langage seraient alors l'occasion d'exercer tant son positionnement dans le collectif que des outils de communication authentique.

Du côté des élèves insécurisés, une difficulté vécue au cours de la séquence serait l'occasion de retrouver la posture vigilante de l'éveil aux langues quant à la pédagogie du détour. En fait, quand l'interface avec le groupe ainsi que les rapports aux langues sont source de fragilité pour des élèves, les obstacles se contournent avec des tiers didactiques : des langues diverses qui n'ont pas vocation à être enseignées, tout comme des dispositifs qui permettent à l'élève une mise à distance. Dans la séquence, ce rôle est dévolu aux

http://www.elodil.com/activ_primaire_th1.html

Dernière consultation le 13 septembre 2014.

⁷⁰ Dans le cas présent, le nombre de couleurs importait logiquement pour Emryc. Nous retrouvons cette approche quantitative du répertoire verbal avec le phénomène qualifié de « course aux langues » en section §3.4.1.

⁷¹ Des dispositifs institutionnels en référence à la pédagogie institutionnelle menée par Fernand Oury. Consulter la présentation sommaire de ce courant de pédagogie nouvelle proposée par Bruno Maurer (2001 : 31).

Petites Histoires de la maison. Elles ont ainsi une fonction importante dans le passage de la phase des retraits des ressources plurilingues de certains élèves (§3.4.2.) à celle où ils investissent/nourrissent par leurs interventions le répertoire plurilingue de la classe pour construire de nouvelles compétences (§3.4.3.).

Il conviendrait alors de mesurer toutes les implications de ce changement de posture afin de perfectionner de nouveaux supports adaptés au croisement des dimensions intra- et interlangues. Nous retrouverions alors probablement les pistes de la première commande du CASNAV, à savoir la nécessité d'une action au carrefour de l'école et des familles.

En outre, l'étayage par les tiers didactiques évoque directement la question de la légitimité des ressources impliquées dans l'apprentissage. Incontestablement, se pose alors la question de la place des langues d'héritage à l'école, un questionnement dont nous avons pu constater qu'il soulève peu de difficultés de prime abord dans cette école : autant chez les élèves que chez les enseignants, le répertoire plurilingue se déclare rapidement. Cette place est également annoncée dans la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (2013)*.

Article 39 « Outre les enseignements de langues qui leur sont dispensés, les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique. Les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ».

Néanmoins, les observations pendant le stage montrent des difficultés à mobiliser ces ressources plurilingues du côté des élèves, ainsi que l'absence de prise en compte de ces ressources du côté des maîtresses. Associée à ces indices, notons une connaissance approximative du parcours migratoire des élèves chez les enseignants et une évaluation du retard francophone de Mara par l'une d'entre elles.

«Il faudrait que ses parents lui parlent français. Ca va pas s'arranger si ses parents lui parlent jamais français. » (Journal, le 22 avril).

Cette fin de projet est donc loin de refermer les réflexions portant sur l'« idéologie de l'homogène » (Balsiger *et al.* 2012 : 25), une idéologie qui, dans le cas présent, remettrait directement en cause le glissement de la commande et demanderait sans doute de voir plus loin que cette approche de la pluralité observée pendant les premiers temps du stage.

A cette étape de mon parcours, les manières de concilier un travail sur la langue de scolarisation et sur la pluralité (Coste, 2013) restent donc un enjeu de réflexion, une gageure pourrait-on même penser.

Dans le champ de l'enseignement langagier, partir de l'hétérogénéité est ainsi une « conversion du regard difficile mais nécessaire » (Lambert & Trimaille, 2012), un renversement du paradigme essentiel (Adam-Maillet, 2012), la transformation d'un obstacle en richesse (Guyon & Reuter, 2014). Partir de l'hétérogénéité, c'est, somme toute, chercher - cette réflexion en témoigne - les moyens pédagogiques qui peuvent faire de la diversité une ressource pédagogique⁷².

Parallèlement, la diversité n'est rien d'autre qu'un constat pour tout enseignant qui n'est pas précepteur. Qu'elle soit hypothétiquement monolingue ou plurilingue, la classe n'est pas autre chose que cette entité collective avec laquelle on travaille au jour le jour, une entité particulière loin d'être un bloc monolithique et bien plus que la somme de ses unités.

Ainsi, l'hétérogénéité langagière peut être perçue comme un handicap ou une richesse - cette dernière posture étant revendiquée ici - cependant, elle est au minimum - pour ne pas dire, tout simplement - l'élément constitutif de la classe, une donnée, un quotidien parmi d'autres.

Au final, certes la société n'interpelle pas les ressources langagières de la même façon que celles dévolues au cirque ou à la chorale mais au fond, la naïveté est une vertu pratique. Il n'y a pas plus de raisons de négliger, voire de s'opposer à la diversité des ressources langagières que d'exiger un même mouvement au jonglage ou une tonalité monocorde dans le chœur.

⁷² Pour reprendre l'annonce du colloque de 2013 de l'association DULALA, une association de Montreuil qui mène des activités d'éveil aux langues.
http://www.dglflf.culture.gouv.fr/Actualites/10_Programme_Journee_pedagogique_Education_au_plurilinguisme.pdf
Dernière consultation, le 14 novembre 2013.

Bibliographie

Adam-Maillet, M. (2012). La langue de scolarisation et les publics les plus fragiles. *Diversité*, 169, 87 - 92.

Balsiger, C., Béatrix Köhler, B., De Pietro J.-F. & Perregaux, C. (2012). Introduction. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux, (éds.). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp 5 - 28). Paris : L'Harmattan.

Barateau, M. (2013). *Prise en charge des élèves allophones en maternelle : Expérimentation de séances d'Éveil aux langues en petite et grande sections*. (Mémoire de Master 2 Professionnel). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Barley, N. (1997). *L'anthropologie n'est pas un sport dangereux*. Paris : Editions Payot & Rivages.

Bertucci, M.-M. & Corblin, C. (2004). *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan (coll. Savoir et formation).

Billiez, J. (2012). Plurilinguismes des descendants de migrants et école : évolution des recherches et des actions didactiques», *Les Cahiers du GEPE*, 4.

<http://www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2167#citation>

Dernière consultation le 18 juin 2014.

Bornand, S. & Leguy, S. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : Armand Colin.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

Boutet, J. & Gadet, F. (2003). Pour une approche de la variation linguistique. *Le français aujourd'hui*, 143, 17 - 24.

<http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-4-page-17.htm>

Dernière consultation le 12 août 2014

Bulot, T. & Blanchet, P. (2013). *Une introduction à la sociolinguistique : Pour l'étude des dynamiques de la langue française dans le monde*. Paris : éditions des archives européennes.

Buson, L. (2009). *Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Buson, L. (2010). La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : des pistes pour la formation des enseignants. *Actes du Congrès Mondial de Linguistique Française. Nouvelle Orléans (Etats-Unis)*.

http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000117.pdf

Dernière consultation le 12 août 2014.

Buson, L. & Nardy, A. (2012). Repenser l'enseignement/apprentissage des registres de langue en français : quelles articulations entre acquisition, sociolinguistique et didactique ? *Travaux de didactique du FLE*, 67 - 68, 147 - 163.

Buson, L., Cagnon, L., Lambert, P., Trimaille, C. (2014). Aborder la variation stylistique à l'école. Analyse d'une expérimentation en CP/CE1. *Communication orale. Colloque PluriL*. Nantes.

Calvet, J.-L. (2013 [1993]). *La sociolinguistique*. Paris : PUF, Que sais-je ?

Candelier, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.

Candelier, M. (2011). *Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire*. Eduscol.

<http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html>

Dernière consultation le 26 août 2014.

Candelier, M., Camillieri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J.-F., Lorincz, I., Meissner, F.-J., Noguero, A., Schröder-Sura, A. (2012). *CARAP, Cadre de Référence pour les approches plurielles des Langues et des Cultures*. Graz (Autriche) : CELV.

<http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/82/Default.aspx>

Dernière consultation le 13 août 2014

Candelier, M., De Pietro, J.-F., Facciol, R., Lorincz, I., Pascual, X., Carrasco, V., Rossello, V. & Schröder-Sura, A. (2010). *Le CARAP – Une introduction à l'usage*. Strasbourg : Conseil de l'Europe ; Graz : CELV.

<http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=ARe%2FO97v5mU%3D&tabid=2668&language=fr-FR> Dernière consultation le 14 mars 2014.

Cellier, M. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Eduscol, MEN/DGESCO.

http://media.eduscol.education.fr/file/Dossier_vocabulaire/57/6/Micheline_Cellier_111202_C_201576.pdf

Dernière consultation le 26 août 2014.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_fr.asp

Dernière consultation le 14 mars 2014.

Conseil de l'Europe, (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, DG IV, Conseil de l'Europe.

Coste, D. (2013). *Les langues au cœur de l'éducation. Principes, pratiques, propositions*. Bruxelles : E.M.E. Proximités.

Coste, D., Moore, D. & Zarate, G. (2009 [1997]). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Coste, D., De Pietro, J.-F. & Moore, D. (2012). Hymes et le palimpseste de la compétence de communication Tours, détours et retours en didactique des langues. *Langage et société*, 1 (139), 103 - 123.

Encrevé, P. (1976). Labov, linguistique, sociolinguistique. Présentation dans W. Labov, *Sociolinguistique* (pp. 9 - 35). Paris : Editions de Minuit.

Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.

Florin, A. (2002). *Parler ensemble en maternelle*. Paris : Editions Ellipses.

Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Geertz, C. (1976 [1960]). *The Religion of Java*. Chicago and London : The university of Chicago Press.

Grosjean, F., (1985). Le bilinguisme. Vivre avec deux langues. *Tranel - Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, 7, 15 - 41.

Guerin, E. (2014). Pour un enseignement du français, langue vivante, dans le cadre du FLM... *Communication orale. Séminaire de l'axe deux du LIDILEM (Grenoble)*.

Gumperz, J.-J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. *American Anthropologist*, 66 (6), 137 - 153.

Gumperz, J.J. & Hymes, D. (ed.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. New York : Holt, Rinehart & Winston Inc.

Guyon, R. & Reuter, Y. (2014). Entretien avec Yves Reuter. *Diversité*, 176, 7 - 13.

Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Crédif.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales. Tome II*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales. Tome III*. Paris : Armand Colin.

Kervran, M. (2006). Pourquoi et comment faire appel à la diversité des langues du monde à l'école primaire ? *SPIRALE - Revue de Recherches en Éducation* -, 38, 27 - 35.

http://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/3_Kervarn_38F.pdf

Dernière consultation le 17 juillet 2014.

Lambert, P. & Trimaille, C. (2012). La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux, (éds.). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp 255 - 267). Paris : L'Harmattan.

Léglise, I. & Migge, B. (2007). Le « taki-taki », une langue parlée en Guyane ? Fantômes et réalités (socio)linguistiques. Dans I. Légglise & B. Migge (éds.), *Pratiques et représentations linguistiques en Guyane : regards croisés* (pp. 133 -157). Paris : IRD Editions.

Lévi-Strauss, C. (1950). Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss. Dans M. Mauss, *Sociologie et anthropologie* (pp. IX - LII). Paris : Quadriga / PUF.

Lévi-Strauss, C. (1983). *Le regard éloigné*. Paris : Plon.

LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984&dateT>

[exte&categorieLien=id](#)

Dernière consultation le 13 septembre 2014.

Maire-Sandoz, M.-O., Simon, D.-L. & Lambert, P. (2011). Portes ouvertes à l'école : accueillir l'enfant dans sa/ses langue/s. *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés. L'enfant plurilingue à l'école*. 12 (2), 169 - 175.

Malinowski, B. (1932 [1922]). *Argonauts of the Western Pacific. An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London / New York : George Routledge & sons, Ltd / E. P. Dutton & Co.

Malinowski, B. (1985 [1967]). *Journal d'ethnologue*. Paris : Le Seuil.

Malinowski, B. (2002 [1935]). *Les jardins de Corail*. Paris : La [Re]découverte.

Masquelier, B. & Trimaille C. (2012). Introduction Dell Hymes : héritages, débats, renouvellements, branchements. *Langage et société*, 1 (139), 5 - 19.

<http://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2012-1-page-5.htm>

Dernière consultation le 13 août 2014.

Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui mais comment*. Paris : ESF éditeur.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2006). *Socle commun de connaissances et de compétences. Maîtrise de la langue française*.

<http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Dernière consultation le 12 août 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm

http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CE2_CM1_CM2.htm

Dernière consultation le 16 août 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale / DGESCO, (2010) *Prévention de l'illettrisme à l'école. Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle. Références théoriques. Quel lexique aborder à l'école maternelle ?* EDUSCOL.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/vocabulaire_maternelle/03/4/Ecole_Ressources_VocabEcoleMaternelle_Lexique_153034.pdf

Dernière consultation le 11 août 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2011). *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1*. MENJVA/DGESCO.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/5/Socle-Grilles-de-reference-palier1_166995.pdf

Dernière consultation le 12 août 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale (2012a). *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*. Bulletin officiel de l'Éducation Nationale n°37 du 11 octobre 2012.

http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61536

Dernière consultation le 14 août 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2012b). *Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année*. Français. MENJVA/DGESCO.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf

Dernière consultation le 12 août 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2012b'). *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*. Français. MENJVA/DGESCO.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf

Dernière consultation le 12 août 2014.

Ministère de l'Éducation Nationale, (2012c). *L'enseignement du Français Langue de Scolarisation. Concepts-clé sur l'apprentissage du français langue de scolarisation*. Eduscol, MEN/DGESCO.

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/FLS/89/6/1_concepts_cles_120914_c2_22889_6.pdf

Dernière consultation le 14 août 2014.

Ministry of Education BC, (2013 [2001]). *ELL Standards*. National Library of Canada Cataloguing in Publication Data.

<https://www.bced.gov.bc.ca/ell/>

Dernière consultation le 7 juillet 2014.

Monod-Becquelin, A. & Erikson P. (éds.) (2000). *Les rituels du dialogue. Promenades ethnolinguistiques en terres amérindiennes*, Nanterre : Société d'ethnologie.

Monod-Becquelin, A. (2005). La tradition orale n'est plus ce qu'elle était. *Sciences humaines*, 159, 1 - 7.

Moro, M.R. (2013). *Les enfants de l'immigration, une chance pour l'école*. Mercredi de Créteil - Université Paris Est Créteil.

<http://www.ac-creteil.fr/enseignements-mercredisdecreteil-videostravailler.html>

Dernière consultation le 20 août 2014.

Perregaux, C., De Pietro, J.-F., De Goumöens, C. & Jeannot, D. (Dir.) (2003). *EOLE : Eveil au langage et Ouverture aux langues* (vol. I et II + glossaire des langues). Neuchâtel : CIIP.

Prax-Dubois, P. (2012). Les langues minorées, leviers d'apprentissage de la langue de scolarisation ? Biographie langagière orale puis écrite dans une classe de CM1 - CM2 à la Réunion. Dans C. Balsiger, D. Béatrix Köhler, J.-F. De Pietro & C. Perregaux, (éds.). *Eveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe* (pp 91 - 107). Paris : L'Harmattan.

Rafoni, J.C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.

Rezzoug, D. & Moro, M.R. (2011). Oser la transmission de la langue maternelle. *L'autre. Cliniques, cultures et sociétés. L'enfant plurilingue à l'école*. 12 (2), 153 - 161.

Rochex, J.Y. (2011). La fabrique des inégalités scolaires : une approche bersteinienne. Dans J.Y. Rochex & J. Crinon (dir.). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*.

<https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/uer->

agirs/Actualit%C3%A9s/Colloque%20didactiques%20et%20sociologie/Contributions-du-colloque/atelier-1%E2%80%93rapports-sociaux-et-programme-scolaire/la-fabrique-des-in%C3%A9galit%C3%A9s-scolaires-une-approche-bersteinienne-2012-uer-agirs-hep-vaud.pdf
Dernière consultation le 14 août 2014.

Schubauer-Leoni, M-L & Perret-Clermont A.-N. (1997). – Social Interactions and mathematics Learning. In T. Nunes et P. Bryant (Ed.), Learning and teaching mathematics. An International Perspective (p. 265-283). Hove : Psychology Press.

Simon, D.-L. (2014). *Le développement plurilingue de l'enfant à l'école. Cours de Master du langage et FLE - 2^{ième} année*. Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Trimaille, C. (2003). *Approche sociolinguistique de la socialisation langagière d'adolescents*. (Thèse de doctorat). Université Stendhal-Grenoble 3, Grenoble.

Trimaille, C. (2014). Sociolinguistique et inégalités sociales et scolaires. *Journées de formation Langage, langue(s), inégalités scolaires et sociales, Ifé, Lyon, 8 et 9 avril 2014*. <http://ife.ens-lyon.fr/formation-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2013-2014/formations-cas/langage-langue-s-inegalites-sociales-et-scolaires/langage-langue-s-inegalites-sociales-et-scolaires>

Dernière consultation le 26 août 2014.

Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*. Paris : PUF.

Verdelhan-Bourgade, M. (2003). Du français langue étrangère au français langue seconde et au français langue de scolarisation : des compétences différentes. *Les Cahiers de l'ASDIFLE, « Français et insertion », actes des 31^o et 32^o Rencontres, 15*.

Vigner, G. (1989). Le français langue de scolarisation. *Diagonales, 9*, 41 - 45.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : éditions La Dispute.

Wardhaugh, R. (2010 [1986]). *An Introduction to sociolinguistics*. Chichester : Wiley-Blackwell.

Résumé et mots clé

Avec ses huit langues, cette expérimentation, issue d'un stage réalisé au CASNAV de Grenoble, concerne une classe ordinaire dite « plurilingue » de CP-CE1. Une première phase d'observation critique de la classe interpelle la langue de scolarisation à partir des rapports ambigus de l'oral et l'écrit et d'une norme prescriptive qui trie et hiérarchise les formes linguistiques de la classe. Ces constats s'ouvrent sur un recadrage théorique issu de la sociolinguistique et de l'anthropologie. Il importe de réfléchir à de nouvelles pistes pour l'apprentissage du français scolaire. Ces pistes s'ouvrent non plus sur des cibles lexicales et syntaxiques fixes, acquises par imprégnation, mais sur le développement d'une forme de souplesse stylistique qui concerne l'ensemble du répertoire verbal des élèves. Un éclairage critique des registres/niveaux de langue et une démarche qui s'inspire de l'éveil aux langues, tout en tentant d'y intégrer une composante intra-langue qui en est absente, proposent alors d'aborder la « compétence d'adaptation » comme une composante essentielle de la « compétence de communication » et de la « compétence plurilingue ». Les ateliers explorent ainsi la variation stylistique en interrogeant les langues d'héritage des élèves, une activité qui permet de produire un album bistyle et multilingue.

Mots clé : album bistyle, CASNAV, classe ordinaire, compétence d'adaptation, compétence de communication, compétence plurilingue et pluriculturelle, continuum stylistique, classe ordinaire, EANA, éveil aux langues, éveil au(x) style(s), hétérogénéité intra- et inter-langues, langue de scolarisation, langue orale et écrite, norme linguistique, registres et niveaux de langue, répertoire, souplesse stylistique, variation croisée.

Table des annexes

Annexe 1 Convention de transcription

Annexe 2 Registres / Niveaux

Annexe 3 Eveil aux langues

Annexe 4 Séquence didactique

Annexe 5 Productions d'élèves

Annexe 6 Notre album bistyle

Annexes 2 à 6 sur CD

Annexe 1 Convention de transcription

-	Pause : c'est possible - - - mais
/	Chevauchements / interruption perceptible de la parole sans qu'il y ait de pause : Taisez-vous s'il / [<i>vous plait</i>]
[<i>texte</i>]	Paralinguistique, prosodie, commentaire du transcripteur : [<i>ton sec</i>] ; [<i>elle distribue les feuilles</i>]
??	Inaudible : Il a pris un ??
MASJUSCULES	Accentuation d'un mot, d'une syllabe, d'un son : OUI je TE le dis, Orange
Prénom(s) CP	Elève(s) parleur(s) avec précision du niveau
X(X)	Locuteur non identifié
E1 ou E2	Enseignant(e) dans la séquence d'exploration E1 pour Lucile Cagnon, E2 pour Cyril Trimaille
M	Maitresse de la classe de CP / CE1
1	Numérotation du tour de parole
(1)	Lors de l'analyse, renvoi au tour de parole

Annexe 2 Registres / Niveaux

Annexe 3 Eveil aux langues

Annexe 4 Séquence didactique

Annexe 5 Productions d'élèves

Annexe 6 Notre album bistyle

