



HAL
open science

Maîtresse, i savon trompé! Une analyse sociolinguistique et didactique de la construction des compétences métalinguistiques chez les enfants du Voyage

Isabelle Jouannigot

► To cite this version:

Isabelle Jouannigot. Maîtresse, i savon trompé! Une analyse sociolinguistique et didactique de la construction des compétences métalinguistiques chez les enfants du Voyage. Sciences de l'Homme et Société. 2018. dumas-02044801

HAL Id: dumas-02044801

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02044801v1>

Submitted on 6 Jan 2020

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.



Maîtresse, i savon trompé !

Une analyse sociolinguistique et didactique de la construction des compétences métalinguistiques chez les enfants du Voyage.

**JOUANNIGOT
Isabelle**

Sous la direction de Nathalie AUGER

UFR LLASIC-Langage, Lettres et Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues, professionnelle –crédits 27 ECTS

Parcours : FLES à orientation recherche

Année universitaire 2017-2018



Maîtresse, i savon trompé

Una analyse sociolinguistique et didactique de la construction des compétences métalinguistiques chez les enfants du voyage.

**JOUANNIGOT
Isabelle**

Sous la direction de Nathalie AUGER

UFR UFR LLASIC- Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage & Français langue étrangère
Section Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues –crédits 27 ECTS

Parcours : FLES, orientation recherche

Année universitaire 2017-2018

Remerciements

Pierre, pour tout, toujours. Louise, Gabin et Célestin, pour tous les jours.

Marie et Jean, notamment pour leur soutien logistique indispensable.

Cécile, Cédric, Véronique, Serge et l'équipe pour leur intérêt, leur implication, et leur travail.

Merci !

DÉCLARATION

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 :JOUANNIGOT.....

PRENOM :Isabelle.....

DATE :30 mai 2018.....

Introduction	6
Partie 1 - Écologie de l'enquête.....	9
1. VOYAGEURS ET GENS DU VOYAGE.....	10
1.1 DES IDENTITES MULTIPLES	10
1.2 LES LANGUES EN PRESENCE	14
2. GRENOBLE ET LES VOYAGEURS	21
2.1 LA GEOGRAPHIE	21
2.2 UNE ECOLE PARTICULIERE	22
3. LES EFIV (ÉLÈVES ISSUS DE FAMILLES ITINERANTES ET DU VOYAGE).....	25
3.1 PETITE HISTOIRE DES CIRCULAIRES DE L'ÉDUCATION NATIONALE	25
3.2 DES BESOINS PEDAGOGIQUES PARTICULIERS.....	26
Partie 2 - Cadre théorique et méthodologie	29
1 CADRE THEORIQUE	30
1.1 UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE.....	30
1.2 LES REPERTOIRES LANGAGIERS DES ELEVES	36
1.3 DIDACTIQUE DU FRANÇAIS A L'ECOLE FRANÇAISE	40
2. PROBLEMATIQUE	50
3 CONDITIONS DE RECUEIL DU CORPUS DE DONNEES	51
3.1 LE CONTEXTE.....	52
3.2 BIOGRAPHIES LANGAGIERES DES ELEVES INTERROGES	54
3.3 METHODOLOGIE D'ENQUETE ET D'ANALYSE.....	57
Partie 3 - Analyse, discussions et perspectives.....	61
1 ANALYSE DES DONNEES.....	62
1.1 DES REPRESENTATIONS FORTES	62
1.2 DES PRATIQUES PLURILINGUES CONNUES.....	69
1.3 DES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES ENTRE PRINCIPES ET REALITE	74
2 DISCUSSIONS.....	77
2.1 LES IMPACTS DES PRATIQUES LANGAGIERES SUR LES ACTIONS PEDAGOGIQUES.....	78
2.2 LES IMPACTS SUR LES APPRENTISSAGES	83
3 PERSPECTIVES	87
3.1 TRAVAIL DE L'ORAL.....	87
3.2 UNE PEDAGOGIE PLURINORMALISTE	89
3.3 LE BESOIN D'OUTILS ET D'ACCOMPAGNEMENT	91

Conclusion.....	94
BIBLIOGRAPHIE	100
SITOGRAFIE	105

Introduction

Hétérogénéité et variations définissent aujourd'hui les pratiques langagières familiales des élèves de l'École Républicaine française. L'accroissement des mobilités de populations et le développement des moyens de communications ont diversifié les répertoires linguistiques des élèves. Depuis les travaux de l'INRP dans les années 80¹, l'accueil de cette pluralité et sa prise en compte dans la mission scolaire d'enseignement de « la langue » est au cœur des recherches actuelles en didactique et des défis de l'École française.

Certains élèves issus de la communauté de Gens du Voyage pratiquent en famille des langues minorées de tradition orale regroupées sous le terme « tsiganes » ou « romani chib »², langues non intercompréhensibles avec le français. Mais tous communiquent également dans une variante « voyageuse » du français, éloignée du français standard³. Bien que perçues par tous les protagonistes comme un facteur d'appartenance communautaire, ces pratiques langagières voyageuses entretiennent l'illusion de l'intercompréhension. Les approximations et malentendus peuvent pourtant être nombreux lors des échanges entre enseignants et élèves voyageurs dans le cadre scolaire.

Dans une école traditionnellement monolingue, les élèves doivent produire, analyser et penser une langue normée. Cette variante fonctionnelle, indispensable aux enseignements, est une véritable langue seconde pour les Voyageurs, sans qu'elle ne soit considérée comme telle dans les scénarios d'apprentissage qui leur sont proposés.

Les Voyageurs inscrivent symboliquement leurs pratiques langagières dans une tradition orale. Cette attache à l'oralité est soulignée comme un trait culturel distinctif maintenu, malgré une appartenance séculaire à une société française fortement marquée par l'écrit. La

¹ Notamment la parution en 1985 du n°67 de la revue *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, Ils parlent autrement, sous la direction d'Hélène Romian.

² Dans un rapport au ministre recensant toutes les langues de France, Cerquiglini, 1999: 8. "Le romani chib regroupe les "dialectes sinti, vlax, et caló".

³ « Variété jouissant de prestige, de l'écriture, utilisée dans les activités sociales valorisées (codification, élaboration, grammatisation» (Gadet, 2007 : 176)

littératie⁴ est donc à la portée des Voyageurs, et ce, depuis longtemps. C'est dans leur manière de s'en emparer, ou plutôt d'éviter de s'en emparer, que se manifestent des pratiques pluriculturelles.

Dans les échanges didactiques d'apprentissage des compétences métalinguistiques, pratiques langagières familiales et langue de l'école, support et objet d'apprentissage, se rencontrent dans un contexte particulier, marqué par les représentations sociolinguistiques des enseignants et des élèves. Le caractère scriptural de la forme standard érigée, plus ou moins formellement selon les sphères d'énonciation, en norme prescriptive de production de discours, accentue la distance entre les deux variantes.

Ce contexte d'énonciation scolaire, multipliant les enjeux autour de la langue, soulève plusieurs questions, sur les manipulations sociolinguistiques opérées par les interactants comme sur les implications didactiques de ces représentations.

Comment les pratiques langagières familiales, très éloignées du français standard, norme manipulée dans la sphère scolaire, influent-elles sur les apprentissages métalinguistiques⁵ des élèves voyageurs ? Dans une école accueillant une proportion significative d'enfants se présentant comme issus de familles du Voyage, comment les enseignants se saisissent-ils de cette problématique ? Les élèves perçoivent-ils l'étendue de leur répertoire linguistique ? La situation vécue comme diglossique influe-t-elle sur les scénarios didactiques proposés et la construction des compétences métalinguistiques visées ?

Afin de saisir les enjeux et les représentations qui se jouent dans les interactions didactiques, le contexte de production du corpus des données de l'enquête sera décrit dans la première partie. L'histoire des représentations sociales et culturelles attachées aux locuteurs de ces pratiques langagières « voyageuses » sera examinée à travers des ethnonymes et glottonymes utilisés pour les désigner. Cette évolution sera mise en perspective avec les statuts administratifs et les mesures successives prises par l'Éducation Nationale en direction

⁴ Définie par l'OCDE comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »

⁵ Définies par Gombert (in Brossard, 1994 : 30) comme « une connaissance consciente et un contrôle délibéré de nombreux aspects du langage. »

de ces élèves identifiés pour des besoins pédagogiques particuliers. Une description de l'école, des enseignants et des élèves observés complètera cette contextualisation.

Dans la deuxième partie, seront exposés les fondements sociolinguistiques qui sous-tendent l'analyse de scénarios didactiques pour l'acquisition des compétences métalinguistiques présentée dans ce mémoire. Une description linguistique de cette variation voyageuse du français sera donnée puis complétée par d'autres éléments, signifiants pour une analyse symbolique et sociale des actes de communication spécifiques produits à l'école. Les apports pédagogiques récents, notamment dans la perspective d'une prise en compte des répertoires langagiers des élèves, comme les approches plurielles, seront mis en parallèle avec les instructions officielles sur la « maîtrise de la langue » telles qu'elles sont exposées dans les programmes de 2016, afin de saisir le contexte didactique dans lequel se jouent ces interactions. Le recueil d'un corpus de données produites et observées en contexte, selon des principes ethnométhodologiques, s'est donc imposé afin de procéder à une analyse sociolinguistique des actes de communication produits dans le cadre des apprentissages scolaires métalinguistiques.

Enfin, dans la troisième partie, les représentations attachées à l'hétérogénéité des pratiques langagières des enfants voyageurs par l'ensemble des acteurs de ces scénarios pédagogiques, élèves et enseignants, seront observées, analysées et comparées. Nous montrerons ainsi le rôle de ces représentations dans l'acquisition par les élèves voyageurs des compétences métalinguistiques, mais aussi leur influence sur les scénarios didactiques. Pensés pour l'inclusion et la différenciation par des enseignants sensibilisés aux démarches plurielles et à la pédagogie de projet, l'observation de ces dispositifs d'apprentissage révèle une réalité bien plus complexe. Au-delà des discours, la perception de la diglossie installée dans le cadre scolaire et des compétences des élèves toujours posées comme déficitaires en « français », celui aux normes de l'école, agit sur tous les interactants, dans les sphères dialogales comme monogales. Elle s'insinue dans les apprentissages, depuis la conception didactique par les enseignants jusqu'à la construction des compétences métalinguistiques par les élèves, en passant par les échanges informels entre locuteurs de pratiques reconnues comme norme de référence par des communautés linguistiques différentes.

Partie 1 - Écologie de l'enquête

1. Voyageurs et Gens du Voyage

L'interdiction en France de collecter des données statistiques relatives à une appartenance ethnique comme la variabilité des critères d'identification font fortement varier les estimations de la population de la communauté des Gens du Voyage sur le territoire national. Le Rapport Hérisson⁶ retient en 2011 une fourchette de 240000 à 300000 personnes. Il ne prend en compte que les Gens du Voyage itinérants, à savoir les personnes détentrices d'un titre de circulation mis en place par la loi de 1969⁷. Les associations considérant des facteurs culturels ou d'attachements familiaux estiment quant à elles une présence de 300000 à 500000 personnes.

1.1 Des identités multiples

Derrière le terme administratif « Gens du Voyage » s'agrègent de nombreux groupes aux marqueurs identitaires différents : des groupes au mode d'habitat mobile, des communautés linguistiques pratiquant des langues appelées tziganes par les linguistes, mais aussi des personnes qui ne sont ni itinérantes ni plurilingues mais se réclamant culturellement et familialement Voyageurs.

1.1.1 Une histoire des dénominations juridiques significantes

Du recensement des « nomades, Bohémiens et vagabonds » en 1895 à la promulgation de la loi Égalité et Citoyenneté du 27 janvier 2017⁸, l'évolution des dénominations est le reflet d'une évolution des perceptions par l'État français. Le statut juridique français de « Gens du Voyage », apparu dans la loi n°69-3 du 3 janvier 1969, dernier texte légiférant sur le statut administratif des « personnes circulant en France sans domicile fixe ni résidence fixe »,

⁶ *Gens du voyage : pour un statut proche du droit commun*. Rapport au premier ministre. Juillet 2011

⁷ Loi n°69-3 du 3 janvier 1969 relative à l'exercice des activités ambulantes et au régime applicable aux personnes circulant en France sans domicile ni résidence fixe.

⁸

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000317526&categorieLien=cid>

installait un statut discriminant et fut à ce titre abrogé en 2017. Si les situations des différents groupes sont très variées économiquement, socialement, et culturellement, être reconnu comme « Gens du Voyage » imposait à tous d'être en possession d'un livret de circulation qui devait être visé tous les trois mois en gendarmerie. Ce document permettait l'accès aux aires de stationnement et conditionnait le droit de vote de ces citoyens qui n'était octroyé qu'après trois ans de rattachement à une commune, stabilité prouvée par le livret. (Délépine, 2012)

Les groupes ainsi identifiés vont pourtant se saisir progressivement de ce terme administratif pour en faire aujourd'hui un autonome performant.

De nomades, ils deviennent Voyageurs (Plésiat, 2010). L'appropriation de cette catégorie administrative par les intéressés offre une meilleure visibilité et une plus grande reconnaissance par les autorités. Surmontant la trop grande diversité de dénominations des groupes en présence, elle est également utilisée pour se démarquer des Roms des pays de l'Est, actuellement en situation migratoire (Bidet, 2012). Cette identification reprend et souligne l'opposition symbolique identitaire essentielle, entre itinérance et sédentarité, le Voyage qui distingue des Autres, les « Gadjés » ou « Paysans », attachés à la terre.

1.1.2 Un Voyage vécu et rêvé

L'existence de l'oxymore « Voyageurs sédentaires » démontre que le voyage n'est qu'un des traits identificatoires de cette communauté, mais il est celui qui définit cette « opposition distinctive », signifiante pour tous. Les « Voyageurs », ou « Tsiganes » pour les universitaires⁹, se définissent en creux. « Avant la définition d'usages et de liens communs aux groupes constitutifs de la minorité : Rrom, Manùs, Kalé, Yéniches[...], la désignation actuelle, socialement préférée, « Gens du Voyage » malgré son caractère réducteur, ne fait que reprendre, sur des bases socio-spatiales, une des variables de l'opposition distinctive. » (Humeau, 1995 : 381) Cette appellation uniformise pourtant, dans une idée de « communauté », des situations économiques, sociales et linguistiques très disparates.

⁹ « L'ethnologue observe les tsiganes entre eux et les Tsiganes entre eux ne s'appellent pas « Tsiganes »[...] Ils sont une invention des sociétés au milieu desquelles ils vivent. » (Williams, 2011 : 7).

Le voyage est une nécessité économique pour les Gens du Voyage itinérants. Aujourd'hui, le déplacement est devenu un acte onéreux en raison du coût journalier des stationnements sur les aires, du coût de l'essence, ou encore de l'impossibilité d'obtenir certaines aides sociales. Les modes de déplacement ont donc évolué, devenant, le plus souvent, des « polygones de vie » rythmés par des mouvements réguliers dans l'année, inscrits territorialement avec des stationnements dans des endroits connus. Ces derniers peuvent être des aires officielles, des terrains privés familiaux ou encore des zones de stationnement spontané, mais ils sont une étape identifiée et récurrente d'un circuit régulier. L'étendue de ce polygone tend à diminuer pour des raisons économiques principalement et se résume pour nombre de familles, à un cercle concentrique autour d'un grand pôle économique. (Humeau, 1995)

Cette évolution du mode de voyager modifie les modes de stationner. De plus en plus de groupes familiaux investissent dans des terrains privés familiaux, répondant à un besoin différent de celui des aires de stationnement légales, inscrites dans des Schémas Départementaux d'Accueil des Gens du Voyage (SDGAV). Ils peuvent ainsi stationner sans limitation dans le temps.

Le département de l'Isère a essayé de s'adapter à ces besoins, et a créé dans le SDGAV de l'Isère 2011-2016 une catégorie originale, les terrains de séjours, où la durée de stationnement autorisée passe de trois à six mois, avec une dérogation possible pour la scolarisation des enfants. Toutefois la loi ne reconnaît pas ce dispositif particulier comme des places de stationnement¹⁰, questionnant la mise en place du prochain schéma d'accueil de l'Isère.

La nuance dans la mobilité réelle des groupes est un élément essentiel dans l'identité voyageuse, d'abord parce qu'elle est examinée et soulignée dans tous les textes légaux mais aussi parce qu'elle sert de critère d'auto-définition par ceux qui se disent Voyageurs. La variation dans l'itinérance est signifiante, même pour les enfants, nous le verrons plus loin, qui n'ont connu que « l'appartement ».

« Le décalage qui se fait entre le fait de ne plus voyager et l'identité « Gens du Voyage » légitime dans la réalité des procédures concrètes de séparation avec les autres groupes qui voyagent encore. Ainsi, telle famille considérée comme « sédentaire » mais vivant en caravane, sera sollicitée régulièrement sur la question du relogement en appartement. L'identité « Gens du Voyage » légitime donc des procédures de division entre, d'un côté, ceux qui ont des ressources

¹⁰<http://www.isere.gouv.fr/Politiques-publiques/Solidarite-hebergement-logement-et-populations-vulnerables/Gens-du-voyage/Schema-Departemental-d-Accueil-des-Gens-du-Voyage-de-l-Isere-2010-2016>

régulières, stationnent sur des terrains spécifiques, circulent sur des itinéraires désormais connus et remplissent leurs obligations fiscales et administratives par le biais de leur commune de rattachement, constituant de « bons voyageurs » et de l'autre, les personnes qui ne voyagent plus, n'ont pas de ressources régulières en dehors des aides sociales qui leur sont attribuées mensuellement et qui restent cependant dans leur caravane, donc simplement des « sédentaires marginaux ».(Plésiat, 2010 : 100)

1.1.3 La figure de l'Autre

Malgré une présence séculaire, les groupes dits « Tsiganes » sont toujours perçus, et se présentent encore comme des figures de l'altérité. « Éternels étrangers de l'intérieur » pour reprendre le titre de l'ouvrage de C. Robert (2010), ils portent, supportent et manipulent, dans des jeux identitaires polysémiques, des images et des clichés persistants.

« L'incongruité qui caractérise ces Autres aux yeux des groupes majoritaires légitime finalement leur *hors place*. [...] L'expérience de l'incongruité est finalement ce qui fonde la communauté d'expériences des « Roms », « Gitans », « Tsiganes », « gens du voyage », plus qu'une parenté imaginée par les uns, sublimée par les autres mais rarement assumée par les intéressés. » (Lurbe-Puerto et Le Marcis, 2013 : 15)

Ils sont le hors-norme, et leur histoire entière s'est construite, souvent douloureusement, et se joue encore autour de ces clichés, subis ou manipulés.

L'absence d'attache territoriale, pourtant de moins en moins réalisée en pratique, est encore présentée, par les Voyageurs comme par les Gadjés, comme une liberté unique. A ce voyage mythique s'oppose, dans la perception de la population sédentaire, l'errance, parfois suspecte, symbole d'un manque d'honnêteté qui contraint à la fuite éternelle.

Les clichés sur les particularités culturelles sont eux aussi très forts et à double tranchant. Côté face, la figure de la gitane fière, du gitan résistant, côté pile, des gens qui parlent trop fort et laissent bien trop de liberté à leurs enfants. La musique est un marqueur identitaire fort, pour les Voyageurs comme pour les Gadjé. « Flamenco gitan », « jazz manouche », ces expressions artistiques sont reconnues et valorisées dans le monde entier¹¹. Pourtant la musique, souvent associée à la fête, fait suspecter une oisiveté « culturelle ».

Toutes ces images, reprises encore aujourd'hui dans chaque exposition¹² consacrées aux Gens du Voyage, en font des « endoétrangers » (Lurbe-Puerto et Le Marcis, 2013), définis

¹¹ Le flamenco a été inscrit au Patrimoine Mondial de l'UNESCO, en 2010, au titre des biens culturels immatériels.

¹² Tsiganes. La vie de Bohême ? Musée Dauphinois, Grenoble, oct 2015-janv.2017 ; Bohèmes, Grand Palais, Paris, sept.2102-janv.2013 ; Mondes tsiganesTsiganes, Musée national de l'histoire de l'immigration, Paris.

en opposition à une société dans laquelle ils s'inscrivent et qu'ils participent par contraste à définir.

Ces deux groupes en présence depuis au moins un millénaire se connaissent et se reconnaissent, se définissent mutuellement par opposition et exclusion. Ainsi, chacun désigne l'autre par un exonyme : les Voyageurs sont les Tsiganes pour les « sédentaires », quand ceux-ci sont les Gadjé, les Paysans pour les premiers.

Cette construction collective, sociale et symbolique de l'identité dans l'altérité, toujours dans le registre de l'extranéité, d'une différence par rapport à un « Nous », participe à la perception linguistique de ces groupes par les locuteurs de la norme majoritaire.

1.2 Les langues en présence

Plusieurs communautés linguistiques sont confondues dans le terme générique de Voyageur. Pour ces groupes voyageurs, sans territoire, sans norme écrite, la langue permet de s'identifier et d'être identifié instantanément. La variation des pratiques langagières de chaque groupe, parfois de chaque groupe familial, va donc avoir une fonction identitaire forte, au sein des communautés linguistiques auxquelles ils appartiennent. (Williams, 1997)

La plupart des familles de Voyageurs, particulièrement dans les groupes sédentarisés, ont une filiation avec plusieurs groupes linguistiques. La revendication d'appartenance à une communauté linguistique apparaît donc comme une « allégeance symbolique » (Billiez et Trimaille, 2001) car les compétences dans ces pratiques sont souvent moindres dans ces groupes.

« Pour un point de vue attentif aux fonctions, la cohérence s'établira dans l'usage, le même idiome saura remplir parfaitement son rôle de support de l'identité, de moyen de reconnaissance et de distinction. Ces fonctions sont celles que remplit toute langue, la différence est que les langues tsiganes le font toujours dans un territoire déjà occupé par une autre langue. » (Williams in Cerquiglini, 2003)

1.2.1 Les langues tsiganes

Les rapports Carcassone et Cerquiglini, rédigés en 1999 dans la perspective de la signature par la France de la Charte Européenne des langues régionales et minoritaires, ont classé le

rromani parmi les langues « non territorialisés de France ». Regroupant des langues et pratiques non-intercompréhensibles sous le vocable « romani chib », le rapport le définit comme « langue des Tsiganes représentée en France par les dialectes sinti, vlax et caló ». L'emploi d'un singulier pour regrouper des pratiques si divergentes renvoie lui-même à une fonction identitaire marquée, bien plus qu'une catégorisation linguistique pertinente (dans le même rapport on distingue l'ensemble des variétés du français...). (Cerquiglini, 2003)

Le rromani

L'origine indienne du rromani ne semble plus faire de doute parmi les linguistes et l'idée est présente dans l'ensemble des groupes appelés « tsiganes ». ¹³ Portée par un mouvement de reconnaissance actif au niveau européen, la langue rromani est aujourd'hui enseignée à l'INALCO. Ce terme sert communément à désigner par extension toutes les langues « tsiganes ». Cette langue décrite, écrite, et enseignée est devenue langue de référence. Elle peut parfois être une surnorme pour certains linguistes qui étudient alors les autres langues tsiganes en y comptant les mots rromani, les jugeant plus ou moins « dialectes ».

Le kalo

« On confond souvent avec le rromani, le kalo des Gitans, qui ne contient plus guère que quelques dizaines de mots indiens sur fond de catalan. » (Langue et Cité, 2007 : 3) Cette pratique langagière est une langue « tsigane » entretenant le jeu « romanes » (Williams, 1988). Façonné par les groupes résidant dans la péninsule ibérique, le kalo est un catalan dont la grammaire et une partie du lexique est marqué par le rromani.

Le sinté

Le sinte est le « gitan » du nord. Parlé par des groupes dont les parcours de vie traversaient l'Allemagne, la Suisse, et pour les groupes plus au sud, l'Italie, il comporte un grand nombre de mots d'allemand (d'italien pour les groupes du sud), qui, tout comme le kalo, marque les langues de ces pays traversés, de marques rromani, lexicales et grammaticales.

Dans le quartier, on parle « la gitane », « le catalan », « l'allemand » ou le « roumain »

Courtiade (in Cerquiglini, 2003) indique, au niveau national, des proportions de locuteurs estimées à 50% pour le rromani, 25% pour le kalé et 25% de locuteurs manouches. Dans les

¹³ Cerquiglini, 1999.

familles interrogées, des glottonymes parfois ambivalents recourent partiellement cette distinction linguistique scientifique.

Aucun chiffre n'existe concernant la représentativité proportionnelle de chaque langue à l'échelle du quartier, mais le stationnement régulier de familles itinérantes et les unions entre groupes dans une inscription territoriale relativement longue des groupes a permis que toutes soient présentes. La plupart des familles compte aujourd'hui plusieurs communautés linguistiques dans leur arbre généalogique. Pourtant les distinctions linguistiques sont encore présentes, marquées par des glottonymes locaux.

Le romani, appelé par les autres groupes linguistiques, le « roumain », est associé aux groupes roms des pays de l'Est en situation migratoire actuellement, avec des représentations très négatives. Les autres groupes s'en distinguent très ouvertement, même si la conscience d'une appartenance commune a pu être observée lors d'une séance d'éveil aux langues menée dans l'école du quartier, lorsqu'un élève a évoqué l'existence du drapeau rom international, l'appelant « drapeau gitan ».

Il y a ceux qui parlent le « catalan », l'« espagnol » ou la « gitane ». Fortement représentés dans les familles logées dans les immeubles voisins de l'école, ils sont très actifs dans les structures culturelles et sociales du quartier (MJC, association culturelle ADHAC) et dans les événements culturels, à travers le flamenco.

Les Sinte du nord sont appelés les « gitans blonds », les « Allemands » par les autres groupes. Ils s'auto-désignent comme Manouches ou Yéniches. Si certaines familles logées en appartement se nomment Yéniches, ce sont le plus souvent les familles encore « en campine » ou itinérante qui revendiquent cette dénomination. Le mot « Sinti » est uniquement utilisé dans le quartier pour désigner les familles avec un lexique italianisé, donc les groupes sinté du sud.

Mais quelle que soit la communauté linguistique à laquelle ils s'identifient, tous se reconnaissent aussi dans l'endonyme Voyageurs, et utilisent les pratiques langagières « voyageuses » comme lingua franca entre les groupes, et signe de reconnaissance.

1.2.2 Les pratiques langagières des Voyageurs

L'ensemble des groupes dit « tsiganes » associé à l'identité « Voyageurs » des pratiques langagières spécifiques. Ces dernières vont être pour les locuteurs, une norme signifiante,

manifeste d'appartenance au groupe, délimitant les contours d'une communauté d'usage (Billiez et Trimaille, 2001) alors qu'elle ressemble à un « patois » truffé d'erreurs pour les locuteurs d'un français standard.

Dans une précédente étude¹⁴, nous avons observé un certain nombre de traits distinctifs et caractéristiques de ces pratiques langagières fortement connotées, culturellement et socialement, qui font de ces pratiques un marqueur efficient et signifiant, et une norme¹⁵, une contre-norme du français de l'école.

Éléments de description phonologique

Nous retrouvons dans le corpus analysé pour l'étude présentée dans ce mémoire, les éléments de variation phonique relevés dans l'étude descriptive de ces pratiques langagières exposées précédemment. Ainsi le [ɑ] systématiquement postérieur quelle que soit sa position dans le mot ou encore le [ɔ], largement privilégié par rapport au [o], sont deux traits relevés comme des marqueurs distinctifs par les élèves interrogés¹⁶ Les consonnes nasales sont également mises en avant par les enfants pour définir les caractéristiques phonologiques du « voyageur », confondues en un seul son pour les voyageurs, un [ã] assourdi.

Des marqueurs semblables à ceux du français populaire relevés par Gadet (1992 :49), tels le [z] ou [s] marquant le pluriel (« y savent trompé ! »), ou encore la simplification des groupes consonantiques sont présents dans les pratiques voyageuses. De nombreuses liaisons, obligatoires dans le français standard, ne sont pas réalisées (notamment entre une préposition et un déterminant, ou entre les adverbes monosyllabiques et les adjectifs).

Une prosodie particulière

¹⁴ *Comme on dit vers nous. Quand le parler voyageur se confronte au français scolaire. Une approche sociolinguistique de l'identité voyageuse.* Mémoire de Master 1. Isabelle Jouannigot. Université Stendhal-Grenoble 3, 2013-2014

¹⁵ « Forme de la langue préconisée comme la meilleure façon de parler et surtout d'écrire. » (Gadet, 2007 : 175)

¹⁶ Par exemple, entretien annexe 2a, 147à151

Enq.	on reconnaît comment un accent voyageur
D.	parce qu'en fait eux quand ils disent mais[ã] ils disent maison et nous on dit pas::/
K.P.B	ro::se
D.	et nous on dit mais[ã] et nous on dit r[ɔ]se et eux ils disent ro:se
K.P.B	ro::se
Enq.	c'est vrai

Accent, rythme, intonation, quel que soit le terme employé par les interactants, tous notent l'importance de la prosodie, dans son rôle de marqueur identitaire, mais aussi comme un élément essentiel dans la compétence communicationnelle. La prosodie spécifique aux pratiques des Voyageurs, avec une accentuation tonique très marquée, une intonation souvent montante et des modalités interrogatives ou exclamatives moins marquées qu'en français normé.

S'ajoute une variation d'intensité (de volume sonore), dont le rôle modal est plus important qu'en français normé, et le niveau socialement acceptable bien plus élevé.

La prosodie des Voyageurs peut apparaître agressive et peu compréhensible aux oreilles des Gadjé.

Une morpho-syntaxe identificatoire

Les marqueurs de structure de conversation, « mots qui permettent d'organiser le discours lors d'une interaction verbale [et qui] assurent la cohésion et la cohérence soit au sein d'un tour de parole soit à la jonction de deux tours de parole » (Ruggia, 2014 : 213), sont particulièrement nombreux et répétitifs. L'emploi de formules « toutes faites », en nombre et souvent en exergue, permet « au récitant de marquer le pas en réfléchissant à ce qui va suivre. » (Goody, 1994 : 381) Ces marqueurs, *voilà, qu'il est ou qu'elle est, ma mère, mettons*, se retrouvent utilisés de manière identique dans les productions orales des adultes comme dans les productions d'écrits des élèves.

La morphologie flexionnelle des verbes est divergente de la langue normée. Il n'existe que deux terminaisons pour le pluriel [e] et [õ]. La forme correspondant au nous n'étant jamais utilisée, la désinence [õ] est univoque et correspond à la troisième personne du pluriel.

Les structures verbales respectent les principes de conjugaison fixés par la grammaire normée, mais n'acceptent peu d'exceptions, produisant des formes telles *peindu* (peint), *faison* (font), *prendont* (prennent)... Cette surgénéralisation de la règle commune chez tous les enfants, est ici normatisée dans les productions de tous les locuteurs voyageurs.

La confusion est courante entre futur et passé. Phénomène peu compréhensible pour des locuteurs du français normé, d'autant que les connecteurs temporels sont souvent confondus eux aussi, il est souvent supposé être le reflet d'une absence de construction intellectuelle de la perception du temps qui passe. Or dans la plupart des groupes linguistiques apparentés au

romani, la temporalité est uniquement marquée par le contexte, des adverbes pour le futur, ou une particule enclitique ajouté au présent pour signifier le passé¹⁷.

Lexique et recouvrement lexical

Les mots empruntés aux lexiques des langues « tsiganes », Sinté ou Kalo, (*gadjé*, *tchourave* qui signifie voler, *latche*, la honte, *dikhav*, regarder...) sont clairement identifiés par les locuteurs comme un lexique spécifique aux pratiques des Voyageurs, puisque non intercompréhensibles. Les élèves évitent très rapidement de les utiliser à l'école. Mais c'est bien le recouvrement lexical entre le lexique des deux normes qui est la source majeure de malentendus lors des échanges entre leurs locuteurs. Peu perçues par les élèves, ces incompréhensions sont régulièrement notées par les enseignants, car mises en exergue par les compétences de compréhension écrite évaluées dans le cadre scolaire. Ainsi la *campine*, ou le *camping* désigne la caravane, le *pays* est un endroit où on vit (ville, région), *guetter* est un synonyme strict de regarder, etc...

L'empreinte de l'oralité se montre également dans les compétences lexicales des élèves voyageurs. La structure des productions orales, en construction permanente, s'appuyant sur une relation dialoguée et un contexte para-verbal et non-verbal sémantiquement fort, valorise le signifié, parfois au dépend du signifiant. « De toute façon, c'est pareil, on se comprend » est une des phrases récurrentes des élèves lorsqu'une reformulation leur est proposée, et une réponse classique de parents désemparés devant les évaluations de leurs enfants. Le champ lexical n'a pas nécessité à être étendu. L'efficacité communicationnelle est la seule valeur reconnue, balayant ainsi les approximations dues au recouvrement ou non-recouvrement des champs lexicaux des deux normes en présence.

Dans le cadre scolaire, l'enrichissement des ressources lexicales en français standard des élèves est réel mais les confusions sémantiques, comme phonologiques, rendent difficile la fixation de ce nouveau répertoire. Cette difficulté est accentuée par un emploi quasi-exclusif du vocabulaire normé dans l'enceinte de l'école.

Tous ces marqueurs « sont extrêmement codifié[s] [...] immédiatement décodables par le locuteur appartenant à la communauté (Gadet, *ibid.*).

¹⁷ Langue et cité 9, 2007 : 4

1.2.3 Une culture orale revendiquée

Les Voyageurs ont des pratiques langagières qui se veulent exclusivement orales. Ils vivent pourtant depuis des siècles au sein d'un monde de l'écrit, avec lequel ils doivent, au moins par nécessité économique, communiquer. Les supports de communication actuels provoquent de plus des pratiques quotidiennes de l'écrit, minorées mais réelles (sms, tablettes...). Loin d'être dans l'ignorance de l'écrit, les Voyageurs ont une relation identitaire forte à la scripturalité, à la littératie. L'écrit est le « code des Gadjés » (Robert, 2007). Comme les pratiques langagières, cette marque identitaire peut être manipulée, instrumentalisée et une méfiance demeure par rapport aux volontés assimilationnistes de l'institution dont la fixation de la langue par l'écrit en est un symbole. L'entrée dans la littératie, dans le monde de l'écrit, entre ainsi symboliquement en conflit avec le modèle familial.

La très grande majorité des élèves issus de familles du Voyage est scolarisée à l'école primaire et si « l'alphabétisation a crue de manière importante, c'est l'intégration des valeurs implicites de l'École française républicaine qui ne se fait pas, à savoir l'intégration des valeurs d'un mode de l'écrit » (Bordigoni, 2013).

Les pratiques littératiennes sont exclues symboliquement des environnements familiaux précoces de ces enfants, façonnant les compétences épilinguistiques¹⁸ des élèves. Or « l'enfant qui utilise l'oral essentiellement comme moyen de communication rencontre des difficultés à l'école primaire car nombre d'activités scolaires exigent un usage cognitif de l'oral. Or, si l'oral n'est pas un objet pour l'enfant, un objet manipulable mentalement, il ne peut parvenir à en arrêter le flux mouvant afin de le fixer pour pouvoir l'analyser et s'en servir ensuite ». (Fijalkow, 1996 : 92)

A l'absence d'habitude de « secondarisation » de la langue (Bautier, 2009), cette capacité à se saisir du discours pour le mettre à distance et le travailler, s'ajoute ainsi un fort marqueur culturel attaché aux pratiques littératiques. Les élèves, principalement au cycle 3, lorsque la lecture scolaire suppose bien plus qu'une simple activité de décodage grapho-phonologique, rencontrent alors des difficultés d'accès au monde de l'écrit en raison d'une forme d'imprégnation familiale ignorée par l'école et peu d'enseignement explicite.

¹⁸ « connaissance intuitive et contrôle fonctionnel des traitements linguistiques [...] pré-requis aux activités métalinguistiques » (Gombert cité in Brossard, 1994 : 2)

2. Grenoble et les voyageurs

L'Isère est un carrefour de routes, le long desquelles se retrouvent tous les groupes linguistiques présents en France. Grenoble, métropole urbaine, est un endroit économiquement attractif, attirant des Voyageurs de passage dans sa périphérie, tandis que de nombreuses familles décident d'en faire une des étapes longues de leur polygone de vie. Elle est également une étape importante de la route des grands rassemblements évangéliques et pentecôtistes de l'été, rassemblements actuellement populaires chez les Gens du Voyage.

2.1 La géographie

2.1.1 La présence des Gens du Voyage en Isère

Mobiles, les Voyageurs échappent à une comptabilité précise. Toutefois quelques sources officielles nous donnent des indications sur le nombre de « Gens du Voyage » présents ou stationnant régulièrement dans le département.

La préfecture, chargée d'organiser et de faire réaliser le schéma départemental des aires d'accueil des Gens du Voyage¹⁹, indique un objectif de capacité d'accueil de 945 places pour l'Isère, et cette offre est aujourd'hui saturée. Les grands passages, type mission évangélique, n'impacte que très peu la problématique de la scolarisation des enfants dans le département²⁰.

La dernière enquête départementale organisée par la Direction des Services Académiques de l'Éducation Nationale (DSDEN) de l'Isère a, quant à elle, fait apparaître 297 élèves dans le premier degré (écoles primaires), dont la répartition géographique suit la cartographie des aires, avec des exceptions liées à l'existence de terrains privés familiaux, mais aussi, et

¹⁹ Obligation légale est faite aux départements depuis la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage, dite loi Besson, de penser l'accueil des Gens du Voyage avec un nombre de places de stationnement proportionnel à la population sédentaire

²⁰ Lors du passage du groupe Vie et Lumière en 2015 dans l'agglomération de l'Isle d'Abeau (38), environ 220 caravanes ont stationné durant deux semaines et seuls 17 enfants ont été scolarisés sur la commune, malgré une concertation en amont et un dispositif humain spécialement débloqué par l'éducation nationale.

surtout, à des stratégies de contournement de carte scolaire (regroupement par groupes familiaux ou écoles « accueillantes »). Ainsi, sur l'agglomération grenobloise, alors que les aires sont réparties sur l'ensemble du territoire, on observe une concentration d'élèves identifiés comme « Voyageurs » par les enseignants dans un petit nombre d'établissements, dont l'école observée²¹.

2.1.2 Des groupes ancrés à Grenoble

La présence de Gens du Voyage, alors appelés Bohémiens ou Romanichels, est attestée depuis plusieurs siècles à Grenoble. Installant leurs « campements » aux abords de la ville, ils vont progressivement s'établir dans un quartier un peu en marge. L'insalubrité les fera reloger une première fois dans le quartier aujourd'hui appelé quartier de la Mutualité. Ce sont encore des raisons d'hygiène et d'insalubrité qui seront à l'origine de l'implantation dans le quartier actuel, au milieu des années 50, quartier toujours identifié aujourd'hui par les Grenoblois comme le quartier « gitan ». (Brot, 2004)

C'est au cœur de ce quartier que se situe l'école où s'est menée cette recherche. Depuis trois ans, les immeubles dans lesquels les Voyageurs s'étaient sédentarisés sont au cœur d'un programme de réaménagement urbain. Les nouveaux immeubles n'abritent qu'une partie des familles, d'autres ayant été relogées dans différentes parties de la commune. Toutefois, de nombreuses familles ayant déménagé laissent leurs enfants à l'école.

2.2 Une école particulière

2.2.1 L'école des « Gitans »

C'est ainsi que les élèves et parents de l'école voyageurs la présente et c'est ainsi qu'elle est perçue dans la commune comme dans le milieu enseignant.

²¹ Carrtographie en annexe : annexe 12

Un accueil des enfants voyageurs depuis la création de l'école

Depuis la création de l'école en 1956, ses registres d'appel signalent la présence de « nomades ». L'école du quartier est le symbole d'une inscription territoriale forte des groupes de Voyageurs.

Le stationnement autorisé aux abords des immeubles jusque dans les années soixante-dix a ancré la perception de ce quartier par les Voyageurs comme un espace de résidence stable des groupes familiaux. Une histoire commune sur une temporalité longue s'est donc nouée, érigeant l'école, point stable de la politique immobilière menée dans le quartier, comme un lieu identitaire, dans un renversement intéressant de la perception d'un lieu fortement symbolique de la présence de l'État.

Chiffres de fréquentation

Les élèves de l'école qui se disent Voyageurs sont pour beaucoup résidents ou anciens résidents du quartier. Mais les cousins de passage sont également présents, sur de courtes périodes, le plus souvent sur des périodicités annuelles régulières. Ils sont parfois stationnés assez loin du périmètre de l'école mais ont institué des systèmes dérogatoires pour être inscrits dans cette école.

Les chiffres de la scolarisation sur la commune de Grenoble sont significatifs. Seules trois écoles sur les 45 de la commune signalent scolariser des élèves « issus de familles itinérantes et du Voyage » et l'école observée, en signale à elle seule 64 en 2015. L'équipe avait alors volontairement choisi d'inscrire l'ensemble des élèves issus de familles se réclamant « voyageuses », au-delà du seul critère d'itinérance.

Si l'on considère comme « voyageurs », tous les enfants issus de familles qui utilisent cet endonyme, les chiffres de présence de ces élèves au sein de cette école estiment à 33% de la totalité des effectifs de l'école primaire (47/140). Cette estimation reflète bien mieux que la définition « légale », le nombre de locuteurs des pratiques langagières au centre de cette étude.

2.2.2 Des projets pédagogiques ambitieux

Les équipes qui se sont succédées sur une vingtaine d'années ont mis en place une pédagogie de projet pour favoriser et soutenir les apprentissages de ces élèves majoritairement éloignés de la culture scolaire.

Bilan des actions précédentes

Si nous n'avons pas de trace écrite de projet antérieur, nous pouvons toutefois décrire un projet pédagogique de production audio-visuelle, engageant plusieurs partenaires (mairie, maison de quartier, associations culturelles et intervenants extérieurs), qui a constitué la colonne vertébrale de l'école pendant onze ans. Dès l'année scolaire 2005-2006, des classes se sont engagées dans un projet de création de films pour, déjà, développer les compétences orales et écrites des élèves. Prétexte et support d'apprentissage, la réalisation d'une production audiovisuelle permettait de mettre en œuvre toutes les compétences littéraires nécessaires à la construction d'un récit écrit, tout en sollicitant un travail sur l'oral, pour tous les élèves, de 3 à 12 ans.

Tout le travail d'écriture (scénario, dialogues, synopsis...) bénéficiait de l'outil de construction narrative très riche qu'est le montage, mettant en image la cohérence du récit, mais permettant également de travailler reprises, inférences, ellipses. Ces productions s'appuyaient parallèlement sur un travail sur la production orale (doublages, lectures, jeux théâtraux, bandes-sons), même si la partie orale n'était conçue que comme un support à la manipulation et la « maîtrise » du français scolaire écrit.

Le projet d'école 2017-2020

Malgré ces mobilisations, et des progrès constatés dans certaines compétences de lecture identifiées dans les évaluations nationales notamment, le décalage dans les compétences acquises en fin d'école primaire est toujours important. Le bilan de l'année précédente établi par l'équipe est clair : « Malgré la mise en œuvre d'une action théâtre, l'emploi systématique d'un langage modélisant par les enseignants, et une reformulation systématique pour induire *des schémas de langage au standard du langage conventionnel et une syntaxe correcte*²², la cible de 80% des CM2 n'est pas atteinte ». L'explication en est, toujours selon l'équipe enseignante que « l'écart entre le langage familial et le langage standard est trop grand dans de nombreuses familles pour être comblé au CM2 dans ces proportions ». (Projet d'école présenté en annexe : annexe 11)

Le nouveau projet d'école souligne donc les « difficultés » des élèves. Mobilisant de multiples motifs de communications, orales et écrites, à travers notamment des activités théâtrales, l'équipe souhaite « compenser le *déficit en langage oral induit par l'appartenance*

²² La mise en italique dans les citations du projet d'école est de notre fait.

au milieu socio-culturel. » pour « *structurer la pensée* pour faciliter la conceptualisation en s'appuyant sur le lexique et la syntaxe » (*ibid.*).

Ces objectifs ont été déclinés en actions et en activités programmées sur l'année, pour l'ensemble des élèves de la petite section au CM2. Deux actions intéressent particulièrement cette recherche. L'action la plus importante, porteuse de l'ensemble du projet d'école, est une pratique artistique de la langue, le théâtre, projet commun à toutes les classes, soutenu par l'intervention de comédiens professionnels. Un travail visant l'accroissement du champ lexical des élèves est mené parallèlement en ciblant les « mots nouveaux ou *expressions incontournables*, aidantes et formelles à accumuler au quotidien » que les élèves vont ensuite « réinvestir à travers l'élaboration de jeu et l'utilisation d'outils communs » (*ibid.*), et cela dès la maternelle.

3. Les EFIV (Élèves issus de Familles Itinérantes et du Voyage)

Accueillant tous les enfants sur le territoire national, l'École porte une attention particulière aux enfants issus de familles itinérantes, qui par leur mobilité, ont des besoins particuliers, notamment pour bénéficier des aides mises à disposition de tous les élèves de France.

3.1 Petite histoire des circulaires de l'Éducation Nationale

Dans la succession des circulaires de l'Éducation nationale, l'évolution des représentations attachées aux Gens du Voyage est aussi perceptible dans la progression des attentes et des prescriptions pédagogiques.

Des nomades ou sans domicile fixe

La circulaire du 8 août 1966, ne fait état que du « contrôle de la fréquentation scolaire des enfants de forains et de nomades ». Si elle ne mentionne nulle part les conditions d'accueil des élèves, elle précise que « l'instruction obligatoire pour ces enfants constitue la condition primordiale d'une promotion sociale et de tout accès à une profession rémunératrice. »

La circulaire suivante (n° 70-428 du 9 novembre 1970) parle de la scolarisation des élèves sans domicile fixe, et évoque l'accès au droit commun, malgré les difficultés liées aux déplacements. Elle précise que « l'accent sera mis sur les disciplines de base, notamment la

lecture. Quelle que soit la durée du séjour, un enseignement sera donné dans ces matières aux enfants de passage ».

Pour la première fois, la circulaire du 20 mars 2002 impose « l'intégration » dans les classes ordinaires correspondant à l'âge des élèves comme modalité principale d'accueil, même si elle nécessite « temporairement des aménagements » ou la « mise en place si nécessaire de soutiens pédagogiques ». Quant aux contenus pédagogiques, « **si la maîtrise de la langue française dans ses usages oraux et écrits est une priorité**, l'apprentissage du vivre ensemble constitue une autre finalité essentielle de l'école. ».

À l'inclusion des Élèves issus de Famille Itinérante et du Voyage (EFIV)

L'Éducation Nationale, notamment dans la circulaire du 22 octobre 2012, identifie les EFIV comme des élèves à besoins pédagogiques particuliers²³. Elle les définit comme des « **élèves issus de familles itinérantes et de familles sédentarisées depuis peu, ayant un mode de relation discontinu à l'école.** » En effet, « les déplacements ne favorisent pas la continuité scolaire et les apprentissages. Or ils ne doivent faire obstacle, ni aux projets de scolarité des élèves et de leurs parents, ni à la poursuite des objectifs d'apprentissage définis par le socle commun de connaissances et de compétences. »

« Ce groupe est surreprésenté dans les différents dossiers qui concernent l'échec scolaire, l'absentéisme, le décrochage et la déscolarisation. Répondre à leurs besoins demande à notre système éducatif souplesse et capacité d'adaptation.[...]»²⁴ » et la modalité de scolarisation à privilégier est l'inclusion.

3.2 Des besoins pédagogiques particuliers

L'accueil et l'inclusion des élèves à besoins pédagogiques particuliers est au cœur de la refondation de l'École de la République qui « reconnaît que tous les enfants partagent la

²³ Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529

²⁴ Circulaire EDV-janv. 13-2, Académie de Grenoble, consultable sur le site du Casnav de Grenoble, <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/circulaires/>

capacité d'apprendre et de progresser [et] veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction²⁵. »

Un mode de vie hors normes scolaires

Le Voyage rend difficile la continuité des apprentissages. La succession d'écoles, la multiplicité des pratiques pédagogiques, auxquelles s'ajoutent des absences dues au temps de voyage ainsi que les délais administratifs, sont autant de facteurs de ruptures qui, même si elles sont de courtes durées, nuisent à la scolarité de ces élèves. Par ailleurs, cette discontinuité peut empêcher ces élèves de bénéficier des aides mises en place pour pallier aux difficultés d'apprentissage.

Les conditions de stationnement rendent parfois difficiles l'assiduité et la ponctualité : la durée de stationnement limitée et les expulsions intervenant souvent pour les stationnements sur des terrains illégaux, l'éloignement de l'école, des terrains non desservis par les transports en commun ou scolaire. De plus, la vie dans une caravane induit des situations de promiscuité peu compatibles avec un travail scolaire concentré, ainsi que des difficultés pratiques pour préserver le matériel scolaire.

D'autres freins à la scolarisation peuvent exister : des refus d'accueil dans les écoles (justifiés ou non), les démarches administratives préalables à toute inscription, ou encore le refus de scolarisation par les parents pour raison de départ imminent.

La majorité des enfants se disant Voyageurs dans l'école observée n'ont plus ces difficultés liées au voyage, mais les relations à l'école, et l'assiduité sont encore fortement marquées par ce mode discontinu. Les absences peuvent être nombreuses, répétées, et ressenties comme pénalisantes par les équipes enseignantes. Les départs comme les retours sont rarement anticipés, et les motifs ne sont pas reconnus comme valables par le monde éducatif. Un malentendu s'installe, entre des parents considérant ces absences comme négligeables sur un temps annualisé, et des enseignants bousculés dans leurs programmations.

Des pratiques langagières en filigrane

L'autre malentendu est d'ordre linguistique. Non reconnues officiellement, les pratiques langagières des élèves issus de familles du Voyage sont pourtant présentes dans toutes les

²⁵ Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

évoqueries des besoins pédagogiques particuliers de ces élèves. Ainsi la prise en charge des formations professionnelles et des ressources spécialisées pour ce public est déléguée en grande partie aux Centres Académiques pour la Scolarisation des élèves Nouveaux Arrivants et du Voyage (CASNAV), induisant donc une similarité des besoins entre élèves allophones et EFIV.

D'autres textes institutionnels soulignent ces particularités. Ainsi le rapport des Inspections Générales de 2009 pointe des caractéristiques « sociolinguistiques » des enfants gitans de Montpellier qui en font des élèves à besoins particuliers. Ces enfants ont une langue familiale vivante, mais non écrite « interdisant une familiarisation précoce avec les caractéristiques de la culture écrite et les connaissances véhiculées par elle seule », mais aussi une langue non reconnue et non utilisée à l'école et « s'opposant à la structuration des savoirs et des savoir-faire linguistiques sur sa propre langue maternelle, et présentent donc « un déficit linguistique insuffisamment comblé » (Rapport IGEN, 2009 : 150)

Le code mixing constituant les pratiques langagières des Voyageurs, mélange de lexique et constructions grammaticales rromani et d'un français populaire aux structures elles-mêmes éloignées des normes scolaires, accentue la situation diglossique identifiée dans ces textes, et soulignées par tous les interactants de ces moments de communication en milieu scolaire.

Partie 2 - Cadre théorique et méthodologie

1 Cadre théorique

Pour se saisir des enjeux de l'acquisition des compétences métalinguistiques dans le cadre scolaire par des élèves, enfants de familles du Voyage, dont les pratiques langagières familiales sont très éloignées du français standard, les observations engagées dans cette recherche ont voulu saisir les interactions en contexte, le contexte particulier de l'école, et comprendre par des entretiens individuels les représentations que chacun des protagonistes avaient de ces différentes pratiques et normes en présence.

1.1 *Une approche sociolinguistique*

La sociolinguistique, à la suite notamment de Gumperz, a montré l'influence des structures sociales dans les actions individuelles de production de discours. Au-delà de la sémantique linguistique, chaque acte langagier est une représentation sociale des interactants, mouvante et en continuelle construction (Gumperz, 1989). Les différentes pratiques langagières en présence seront donc étudiées et mises en tension avec les aspects normatifs du français langue de scolarisation.

1.1.1 **Des pratiques langagières**

« Par pratiques langagières nous entendons l'ensemble des pratiques liées au langage, mettant en jeu des formes linguistiques variées, déterminées par des facteurs d'interrelation à la fois sociale et verbale, comme les situations de communication, les fonctions du langage, les attitudes énonciatives. » (Romain et Trémier, 1985 : 5-6)

Les élèves, au contact de plusieurs normes, pratiques familiales, entre pairs, français « scolaire » ou encore le français des médias, les manipulent et les convoquent selon les situations de communication auxquelles ils participent. La difficulté rencontrée est la manipulation d'une norme langagière imposée, telle que la norme scolaire à l'école, lorsque celle-ci n'est pas maîtrisée.

Les variations

« La variabilité apparaît à un tel point comme une constante de la langue parlée qu'elle peut en être regardée comme une propriété, qui peut émerger constamment. » (Gadet, 2007 : p 69)

Tout acte de communication est objet de variations par les locuteurs, selon des dynamiques multiples. Certaines variations peuvent sembler être indifférentes à l'environnement social, au niveau lexical ou au niveau syntaxique tandis que d'autres sont immédiatement classantes, au sens bourdieusien. (Ledeguen et Leglise, 2013 : 2)

Les facteurs de variation pouvant influencer, ou non, selon le degré de maîtrise et d'expertise, sur un locuteur dans les conditions de réalisation du discours sont nombreux.

La variation peut être un produit social, un ajustement lié à des contraintes extérieures provoquées par l'usage, ou bien le reflet d'une expression individuelle, renvoyant alors à des choix identitaires. (Gadet, 2017)

Quels qu'en soient les motifs, conscients ou inconscients, les variations posent la question théorique de la manipulation et du choix présidant à la sélection d'une variation par un locuteur dans un contexte d'énonciation.

« Il y a donc **variable** linguistique lorsque deux formes différentes permettent de dire « la même chose », c'est-à-dire lorsque deux signifiants ont le même signifié et que les différences qu'ils entretiennent, ont une fonction autre, stylistique ou sociale. » (Calvet 1998 : 96 cité par Ledegen et Léglise, 2013 : 6)

Lorsqu'un groupe s'accorde pour reconnaître les valeurs de ces fonctions, on peut parler de norme.

La norme

La norme fonctionnelle d'une langue est une condition nécessaire à la compréhension mutuelle au sein d'un groupe, ou entre deux locuteurs.

« Le même mot, utilisé sans précaution, correspond à la fois à l'idée de moyenne, de fréquence, de tendance généralement et habituellement réalisée, et à celle de conformité à une règle, de jugement de valeur, de finalité assignée, [...] opposition sémantique réalisée par les adjectifs normal et normatif. » (Rey, 1972 : 5)

Les pratiques langagières sont soumises à des normes qui deviennent subjectives lorsque leur maîtrise induit des jugements de valeurs de la part de leurs locuteurs.

En France, la langue a été historiquement standardisée. La norme du français standard, transmise notamment par l'École de la République à tous les citoyens, a été un lien et un

moyen de construction de la cohésion nationale²⁶. Inscrit dans une grammaire écrite, le français standard est une réalisation de la langue dont l'occurrence est exceptionnelle dans la vie des locuteurs natifs, mais qui sert de « langue de référence », induisant implicitement que toute autre variation du français n'étant pas conforme à cette norme, n'est pas « correcte ». Ce jugement de valeur est porté et intériorisé par l'ensemble des locuteurs français, dont élèves et enseignants sont parties. (Gadet, 2007)

Cette conception unifiante de la langue française a produit une norme subjective prescriptive qui, s'imposant à tous les locuteurs, peut les placer dans une situation d'insécurité linguistique lorsqu'ils ne la maîtrisent pas.

La surnorme

La notion de surnorme intervient dans les productions où les pratiques langagières renvoient à des représentations fortement marquées socialement, empreintes de jugements de valeur, dont la survalorisation de l'une des normes en présence est évidente et connue par les acteurs (Gadet, *ibid.*).

Dans le contexte scolaire, et particulièrement dans le contexte monolingue et monovariétal de l'école française, l'effet de surnorme joue de manière importante. « En référence au code dominant, [elle] tend [...] à imposer le « bon usage », (Repères 67, 1985 : 26) positionnant les élèves qui ne maîtrisent pas le « bon » code, le français standard, dans une situation diglossique.

Une situation diglossique

La diglossie, définie à la suite des travaux de Ferguson et de Fisherman, comme la « caractéristique d'une communauté où deux langues ou variétés sont en usage, avec répartition fonctionnelle entre variété haute et variété basse », (Gadet, 2007 : 172) s'applique à une situation française, où la langue standard est survalorisée, et les langues régionales, ou les variantes, sont de fait minorées. Cette situation diglossique fait que « la langue nationale est présentée non seulement comme dominante mais aussi comme parfaitement unifiée [et qu'] elle est enseignée monolithique, uniciste, avec de plus ou moins fortes distances suivant les cas de la variation et des variantes qui lui sont proches. » (Cortier, 2009 : 110)

²⁶ Cerquigliani, 1999

Les Voyageurs, locuteurs de pratiques minoritaires, sans inscription territoriale ni littérature, perçoivent et vivent une situation diglossique quotidienne, exacerbée à l'école, où la langue standard doit être parlée officiellement et exclusivement, même si les observations des productions dialogales nuancent ce principe idéologique.

1.1.2 La manipulation des pratiques langagières

Les variations produites ou non par les locuteurs constituent un capital langagier dont ils peuvent disposer, et qu'ils peuvent manipuler selon leurs besoins, leurs volontés, ou les contraintes auxquelles ils sont soumis, au sein d'un « marché linguistique » (Bourdieu, 1982) socialement et économiquement défini.

L'étendue du répertoire

La notion de répertoire linguistique, développée par la sociolinguistique nord-américaine des années soixante, inscrit l'acte de communication dans son contexte social de production. Inventant une ethnographie de la communication, Gumperz étudie la parole dans son contexte d'énonciation, considérant le locuteur comme agissant dans un contexte socio-culturel. Le répertoire linguistique est la somme des langues et variantes dont l'individu peut ou non se saisir, selon sa volonté et le contexte d'énonciation (Gumperz, 1989).

Plus marqué encore en contexte bi-plurilingue, le phénomène de manipulation symbolique du répertoire langagier, dans des ajustements permanents par les participants à un acte de communication, permet de montrer, souligner ou dissimuler une identité. Le code-switching est une des manifestations tangibles de ces inscriptions identitaires (Billiez et Trimaille, 2001). Les locuteurs activent alors des réseaux de communication, selon leurs compétences ou leurs volontés. Ces répertoires linguistiques peuvent être des répertoires plurilingues, et en contexte monolingue, des répertoires plurinormaux, ou répertoires stylistiques, tout aussi manipulables et signifiants pour les interactants. (Labov, 1976)

La « face » et l'identité des interactants

Dans les contextes de manipulation de langues, ou de variantes, minorées, le répertoire linguistique a une fonction identitaire qui peut être si saillante que Dabène (cité in *ibid.*) a parlé, pour certaines pratiques langagières affirmées mais non pratiquées, de « langue d'appartenance ». La maîtrise de langue n'est pas nécessaire, la revendication

d'appartenance à la communauté de ces locuteurs étant un acte signifiant suffisant. « Moi ma langue, c'est l'arabe mais je ne la parle pas ». (Billiez, 1985 : 102)

Cependant, lorsque la perception de l'acte de langagier est considérée par les locuteurs comme inadaptée, elle peut être un marqueur tout aussi fort et immédiat d'exclusion.

« Appréhender les représentations polymorphes des acteurs implique d'envisager leur socio-construction non seulement du point de vue de la présentation de soi (appartenance-s assumée-s et montrée-s par les locuteurs), mais aussi sous l'angle de la perception des adolescents par d'autres personnes (identité-s assignée-s). » (Trimaille, 2003 : 131)

Cela est vrai pour les pratiques adolescentes mais également pour d'autres pratiques fortement connotées par les locuteurs de la norme majoritaire.

La manipulation des normes, des langues, par la variation et l'alternance codique notamment, manipulant ainsi des représentations construites en réception et en production, met en jeu la « face », au sens donné par E. Goffman²⁷, de chacun des interactants dans la mise en scène de leur acte de communication.

L'ensemble des compétences mises en œuvre dans la production d'un discours peut être convoqué symboliquement, bien au-delà de l'intention sémantique, ce que Hymes (1984) a appelé compétence de communication. Chaque marque prosodique ou para-verbale est un critère identificatoire, de la même importance que la maîtrise lexicale ou morphologique d'une langue ou variété.

Des communautés linguistiques

Au cœur des constructions sociales de l'identité, les pratiques langagières inscrivent les acteurs dans une communauté, ou les en excluent. Cette manipulation des représentations à travers les répertoires langagiers sollicités, est plus ou moins consciente, et plus ou moins maîtrisée. Fortement marquée par les alternances codiques en milieu plurilingue ou les variations stylistiques dans les contextes monolingues, l'inscription sociale des productions langagières est une composante essentielle de l'acte de communication. (Lambert et Trimaille, 2012)

Ainsi, le répertoire langagier de chacun des élèves permet de mobiliser, ou non, une variable, une norme selon le contexte d'énonciation et selon les compétences et les intentions des

²⁷ « valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1974b : 9)

acteurs en présence. Ces normes linguistiques instituent des communautés, auxquelles les protagonistes s'identifient ou s'opposent. (Labov, 1976)

La notion d'*interlecte* développée pour décrire la situation créole présente des similitudes avec les pratiques observées. Les voyageurs se trouvent en effet « dans la matérialité d'une zone interlectale qui n'obéit ni au basilecte nucléaire [langue marquée comme inférieure, ici le kalo ou le manouche], ni à la grammaire acrolectale [de la langue dite supérieure, ici le français standard]. » (Prudent, 1981 : 26). Cette situation se différencie de l'interlangue, ce système transitoire, étape construite lors de l'acquisition d'une nouvelle langue. Les locuteurs semblent avoir pris la mesure du rapport symbolique entre ces pratiques à travers l'utilisation du glottonyme « voyageur ». (Véronique, 2013)

L'insécurité linguistique

Dans cette situation diglossique française, présente au sein de l'école, les protagonistes n'ayant pas la maîtrise des pratiques répondant à la norme standard, prescriptive, grammatisée et littératisée, se trouvent en situation d'insécurité linguistique, semblable à celle que peuvent connaître des alloglottes au sein d'une communauté linguistique à laquelle ils n'appartiennent pas.

Pour Calvet (1993 : 50), « l'*insécurité linguistique* est ressentie lorsque les locuteurs considèrent leur façon de parler comme peu valorisante et ont en tête un autre modèle, plus prestigieux, mais qu'ils ne pratiquent pas ».

Une des manifestations de cette insécurité linguistique sont les phénomènes d'hypercorrection (Labov, 1976). Ainsi « il est intéressant d'analyser, à l'intérieur d'un environnement linguistico-culturel déterminé, les différents modes d'insertion ostensif venant d'autres langues observables au sein d'une société [...] l'insertion informelle de fragments, destinés à assurer la présence audible ou visible d'une langue minorée au sein d'une langue majorée. Dans d'autres cas, c'est la langue idéologiquement majorée que les locuteurs s'efforcent de faire vivre, au prix parfois d'approximations et d'appels à la mémoire collective, déclenchant des manœuvres d'incursion dans le territoire discursif. » (Lambert et al., 2007 : 259) et des phénomènes d'hypercorrection.

En milieu scolaire, « les élèves, en situation de haute surveillance, perçoivent de nombreuses formes normées : ils sont vigilants aux formes de départ en maintenant celles qui sont

normées, reconnaissent les mots qui n'appartiennent pas à la langue, tentent quelques reformulations lexicales. » (Candelier, 2003 : 42)

1.2 Les répertoires langagiers des élèves

« Les représentations [des phénomènes langagiers] sont constitutives de la construction identitaire, du rapport de soi et des autres à la construction des connaissances. Les représentations ne sont ni justes, ni fausses, ni définitives, dans les sens où elles permettent aux individus et aux groupes de s'auto-catégoriser et de déterminer les traits qu'ils jugent pertinents pour construire leur identité par rapport à d'autres. Elles sont à considérer comme une donnée intrinsèque de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et les démarches éducatives. » (Castelloti et Moore, 2002 : 102)

1.2.1 Des compétences plurilingues et pluriculturelles

Alimentée par les apports de la sociolinguistique et le *langage awareness* développé par E. Hawkins en Grande-Bretagne dans les années 80, une nouvelle approche de la didactique des langues s'est développée depuis une trentaine d'années au niveau européen.

Compétence plurilingue et portfolio des langues

Dans le cadre de recherches soutenues par le Conseil de l'Europe, des programmes de recherche sous la direction notamment de M. Candelier, D. Moore ou V. Castelloti, ont souligné l'importance dans les démarches d'apprentissage des langues des dimensions « méta ».

« Les *connaissances métalinguistiques* sont constituées de savoirs abstraits sur le langage et le fonctionnement des langues [...]. Les *capacités métalinguistiques* renvoient à la possibilité qu'a un individu d'utiliser ses connaissances métalinguistiques pour traiter les données linguistiques. Enfin, la *conscience métalinguistique* met l'accent sur la notion d'*attention*. Il s'agit de la capacité, à un moment donné, de focaliser son attention sur certaines données linguistiques et de pouvoir convoquer des savoirs en rapport avec ces données. [...] D'une manière générale, en ce qui concerne les *aptitudes*, les activités d'éveil aux langues ont ainsi pour but de développer les connaissances et les capacités métalinguistiques, en sollicitant la conscience (« attention ») des fonctionnements linguistiques et langagiers. » (Candelier, 2003 : 127)

Le travail de ces compétences est performant pour l'ensemble des langues ou variantes de langues appartenant au répertoire de l'apprenant. L'apprentissage linguistique, pluriel, sert chacune de ces pratiques tout en consolidant les autres.

Dépasant la notion de bilinguisme strict (deux langues « parfaitement » maîtrisées), ces approches ont mis en avant les compétences plurilingues et pluriculturelles, dans toutes les langues, à des niveaux plus ou moins avancés, niveaux décrits dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). Ainsi l'ensemble des compétences, même si elles ne sont que partielles, sont prises en compte et valorisées, constituant un portfolio des langues, véritable biographie langagière, détaillant l'ensemble du répertoire linguistique à disposition²⁸.

Castelloti et Moore (in Blanchet et Chardenet, 2011 : 244) définissent la compétence plurilingue et pluriculturelle comme une « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement. » La maîtrise peut être à des degrés divers, dans des langues et des cultures variées, parfois très partiellement. Sans être une simple juxtaposition, cela compose « une véritable compétence plurielle. »

Cette compétence plurielle opère dans une expérience de contact et d'altérité, où le locuteur mobilise dans une logique socio-identitaire son capital.

Une approche plurielle des apprentissages linguistiques

Dépasant les seules compétences linguistiques, les différentes approches plurielles, développées dans des programmes comme EVLANG, ELODIL, ou encore par le groupe EOLE²⁹, placent les compétences plurilingues pluriculturelles au centre des apprentissages. (Perregaux, 1998)

Ces recherches ont permis le développement d'activités qui « ne visent pas en premier lieu l'apprentissage des langues, mais [qui] accompagnent, renforcent et complètent les

²⁸ « **L'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel avec souplesse aux différentes parties de cette compétence pour entrer efficacement en communication avec un interlocuteur donné. [...] »

De ce point de vue, le but de l'enseignement des langues se trouve profondément modifié. Il ne s'agit plus simplement d'acquérir la « maîtrise » d'une, deux, voire même trois langues, chacune de son côté, avec le « locuteur natif idéal » comme ultime modèle. Le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place. Bien évidemment, cela suppose que les langues offertes par les institutions éducatives seraient diverses et que les étudiants auraient la possibilité de développer une compétence plurilingue. » (Cadre Européen de Référence pour les Langues, 11)

²⁹ Pour un bref historique de ces projets d'éveil, lire http://www.elodil.com/historique_eveil.html ou concernant le travail du groupe EOLE, <http://eole.irdp.ch/eole/>

apprentissages linguistiques en agissant sur les attitudes et la motivation, en mettant en place des capacités nécessaires à ces apprentissages et en leur donnant une plus grande signification sociale et cognitive ». (De Pietro, 2003 : 19)

Une approche plurielle de la didactique des langues induit non seulement la prise en compte et la valorisation de l'ensemble des langues et des variétés d'une langue, sans hiérarchie, mais également de leurs locuteurs. Elle participe ainsi à la reconnaissance par l'École, de langues ou pratiques minorées et légitime leurs locuteurs, contrant ainsi en partie les phénomènes de diglossie scolaire.

« La réflexion sur les langues pourra devenir un outil au service de l'expression et de la structuration, certes, mais aussi de l'*accueil* et de la *légitimation* des langues (Dabène, 1989)- de toutes les langues- présentes dans l'environnement scolaire. C'est ainsi qu'elle contribuera à la construction de la classe comme *espace pluriel* dans une société plurielle (Perregaux, 1995), sans oublier pourtant le français, langue de l'école, des apprentissages, de la vie en commun, mais en lui donnant au contraire sa juste place dans cet espace... » (De Pietro, *ibid.*)

1.2.2 Les compétences plurinormales en milieu monolingue

La manipulation des normes intervient en milieu exolingue et monolingue comme un marqueur d'identité, utilisant les mêmes vecteurs, prosodie, lexique, règles de morpho-syntaxe, ou encore marques transcodiques entre différentes normes.

Une idéologie monolingue

Pour des raisons historiques, la France se pense comme une nation monolingue. Depuis l'ordonnance de Villers-Cotterêts en 1539, instituant l'usage unique du français dans les actes officiels à jusqu'à l'inscription dans l'article 2 de la constitution, alinéa 1: « la langue de la République est le français³⁰ », la glottopolitique de la France est volontaire unifiante. Ce monolinguisme d'état a joué un rôle de « mythe » unificateur, minorisant de fait toutes les autres langues présentes sur le territoire. Le refus de la ratification par le Sénat de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires en 2015 montre que le chemin est encore long pour que la France officialise sa réalité plurilingue et pluriculturelle.

³⁰ Loi constitutionnelle , version en vigueur du 5 août 1995, https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=A05070534662F37595C0FD984D522EED.tplgfr41s_2?idArticle=LEGIARTI000006527453&cidTexte=JORFTEXT000000571356&categorieLien=id&dateTexte=

Mais une réalité multiple

Le contexte mondial d'échanges et de contacts multipliés est aussi une réalité française, dont les membres ont par médias interposés et histoire personnelle des compétences plurielles de plus en plus étendues.

Les langues en contact, inscrites dans une histoire personnelle (langue de migration, langue régionale), expérimentées dans un contact des populations qui s'intensifient (migration ou voyage), enseignées ou côtoyées au détour d'un film ou d'une musique, alimentent une compétence plurielle réelle, dont la France, et son école, a du mal à se saisir. Renvoyant à des enjeux sociaux sensibles, l'hétérogénéité linguistique reste prise dans le prisme d'une cohabitation conflictuelle avec une norme monolingue érigée en modèle.

Le continuum plurilingue, les phénomènes de contact, sont encore perçus comme une difficulté dans la « maîtrise de la langue » de la République. (Auger,

La notion de *répertoire verbal* (Gumperz) puis de *répertoire langagier* (Dabène) ont voulu dépasser cette dichotomie pour rendre compte de la pluralité des pratiques langagières des descendants de migrants. (Lambert et Trimaille, 2012).

Un répertoire stylistique

Le répertoire stylistique, ou répertoire plurinormal, complète en contexte monolingue ce que le répertoire langagier est en milieu plurilingue. Il permet de saisir « la *variation stylistique*, composante fondamentale de la compétence de communication (Hymes, 1984) de tout locuteur, ainsi qu'une ressource pour la présentation de soi, la construction de similarités et de connivences ou de distance. » (Lambert et Trimaille, 2012 : 255)

La variation stylistique, presque toujours perçue comme une variation diastratique en français, est immédiatement perceptible dans l'acte de communication, accentuant les situations de négociations mettant en jeu les « faces » des interactants.

« Le style est alors à voir non pas comme un habillage du message, mais comme un de ses éléments constitutifs (Gadet, 2007), permettant aux locuteurs de s'adapter au contexte de communication (dimension réactive), mais aussi de modifier ce contexte et la situation (dimension initiative), et de co-construire l'interaction et ses modalités au fil de l'échange (dimension interactive) (Schilling-Estes, 2002). (Buson et Guérin in Lidil 50, p 2).

La notion de continuum stylistique, comme en contexte plurilingue, dépasse les variétés, qui seraient parlées par chacun, et « puiseraient plutôt dans leurs ressources langagières pour produire certaines significations dans l'interaction. » (Buson et Guérin in Lidil 50, p 2).

1.3 Didactique du français à l'école française

La nécessité de la prise en compte des variations dans l'enseignement du français, en France, est déjà soulignée en 1985 dans la revue *Repères* de l'INRP :

« L'évolution de la société et celle de la politique de la langue ont modifié les fonctions de l'école, qui doit aujourd'hui répondre aux besoins de la société française : assurer l'apprentissage de la langue française à la fois dans ses caractéristiques linguistiques par rapport à d'autres langues (le code commun) et dans l'ensemble de ses usages sociaux (les variations). Au-delà du simple droit à la différence qui se justifie au plan moral, le développement de notre société présente et future se nourrit et se nourrira de ces différences. » (*Repères*, n°67 : p1)

1.3.1 Une approche monolingue et monovariétale

L'enseignement du français standard comme norme unique de référence, selon des règles inscrites dans des grammaires écrites, est encore actuellement l'idéologie linguistique au fondement des enseignements en France.

Confondant dans un même modèle, le français langue de scolarisation et la norme du français standard, l'école appuie les apprentissages métalinguistiques sur des pratiques éloignées des pratiques quotidiennes des élèves. Créant une langue anhistorique, non marquée socialement ou identitairement, acontextuelle et stable, l'école entretient une situation diglossique et insécurisante puisque tout écart à cette langue, toute variation, quelle qu'en soit la raison, est connotée négativement. (Gadet et Guérin, in Bertucci et David, 2008)

A l'école, la langue est non seulement support de communication mais également support d'apprentissage, dans les interactions didactiques, et objet de manipulation et d'apprentissage.

L'absence des variations dans les supports d'apprentissage, masquant leur fonctionnalité, intervient donc dans les actes de communication mais aussi dans la construction des compétences de communication comme les compétences métalinguistiques des élèves, influençant certainement l'intégration du modèle standard par les élèves qui n'évoluent pas dans un milieu familial leur permettant de se saisir de cette fonctionnalité. (Gadet et Guérin, *op. cit.*)

En France, les productions et les manipulations langagières inscrites en contexte scolaire sont empreintes de l'habitus monolingue républicain français.

La nécessité de l'enseignement d'une norme fonctionnelle, socle commun d'une communication efficiente selon les contextes, n'est pas ici remise en question, portée de plus par la construction historique d'une idéologie républicaine égalitaire.

Ne pas prendre en compte les variantes et variations de la langue, ou du moins ne les percevoir qu'à travers le filtre de la surnorme, brouille les enseignements, notamment les enseignements métalinguistiques. La « classe sans classes de la grammaire » (Paveau in Bertucci et David, 2008°), se veut égalitaire. Or, l'ignorance de cette variation effective entretient une situation diglossique en orientant une variation représentée sous l'angle quasi-exclusif de la variation diastratique, et de l'opposition oral/écrit. (Guérin in Bertrand et Schaffner, 2011)

L'absence de la sociolinguistique dans la formation des enseignants est au cœur des interrogations des chercheurs s'intéressant à la didactique du Français Langue Maternelle (Lambert et Trimaille, 2012 ; Bertucci et David, 2008 ; Guérin, 2009...). Si les pratiques d'éveil aux langues permettent à l'élève de se saisir de l'étendue de sa compétence plurielle, elles devraient également s'appliquer aux enseignants, afin qu'ils soient conscients, non seulement de leurs propres compétences, mais aussi de l'étendue des variations présentes et ignorées dans les échanges scolaires. (Lambert et Trimaille, 2012)

La variation, par un effet de surnorme, est la plupart du temps pensée comme diastratique, or d'autres variations sont présentes mais dissimulées. Ainsi, Bigot et Maillard (Lidil 50, 2014) montrent que pour les enseignants « le plus fréquemment, cette variation (l'emploi ou non du n) est de type diamésique [...], elle est envisagée comme une forme propre à l'oral. » Or elle est, dans l'observation des réalisations, une variation bien plus diachronique, que sociale ou diamnésique.

Les textes officiels

Une évolution symbolique importante s'est pourtant faite dans les nouveaux programmes pour l'école primaire publiés en 2015³¹. Des nuances ont été clairement inscrites dans la notion de langue française et des compétences associées. « La maîtrise des langages, et notamment de la langue française³², est la priorité. » et le répertoire langagier des élèves est désormais inscrit comme le fondement des apprentissages métalinguistiques :

L'élève qui arrive au cycle 2 a déjà développé des compétences langagières (parfois en utilisant une autre langue que la langue française). L'étude de la langue, tout au long de la scolarité obligatoire, doit lui permettre d'approfondir sa réflexion sur le fonctionnement de la langue française et d'acquérir des savoirs lexicaux et grammaticaux. Les compétences langagières sollicitées quotidiennement, tant à l'écrit qu'à l'oral, s'enrichissent de ce travail réflexif sur la langue.³³

Apparaît ensuite une confusion entre français langue standard (maîtrise des formes), langue de scolarisation (langage spécialisé), et les pratiques familiales des élèves. Ces variantes apparaissent toutes formellement dans les programmes mais l'intérêt de cette distinction ne se fait pas explicitement, créant un malentendu pédagogique.

Ainsi, lorsque le « déjà là » des élèves est évoqué dans le processus d'acquisitions des compétences métalinguistiques, la norme standard supposée être commune réapparaît comme l'unique référence, et les pratiques familiales oubliées.

Au cycle 2, les connaissances intuitives tiennent encore une place centrale. En dehors de l'école, dans leurs familles ou ailleurs, les enfants acquièrent des connaissances dans de nombreux domaines : social (règles, conventions, usages), physique (connaissance de son corps, des mouvements), de la langue orale et de la culture. Ces connaissances préalables à l'enseignement, acquises de façon implicite, sont utilisées comme fondements des apprentissages explicites. Elles sont au cœur des situations de prise de conscience, où l'élève se met à comprendre ce qu'il savait faire sans y réfléchir et où il utilise ses connaissances intuitives comme ressources pour contrôler et évaluer sa propre action (par ex. juger si une forme verbale est correcte, appréhender une quantité, raisonner logiquement)³⁴.

L'habitus monolingue de l'enseignement de la langue à l'école est ainsi énoncé. Les conditions sont ici clairement décrites pour l'émergence d'une situation d'insécurité

³¹<http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

³² Souligné par nous.

³³ Ressources d'accompagnement du programme de français du cycle 2 et 3 : étude de la langue, <http://eduscol.education.fr/cid106031/ressources-francais-etude-langue.html>

³⁴ Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

linguistique, lorsqu'un élève ne peut pas « utiliser ses connaissances intuitives comme ressources ».

La compétence plurilingue et pluriculturelle est pourtant parfois invoquée, notamment pour des activités de comparaison, mais uniquement dans la perspective de l'apprentissage des « Langues Vivantes ».

« Ce cycle [2] contribue à poser les jalons d'un premier développement de la compétence plurilingue des élèves ». (Programmes cycle 2 Langues vivantes)

« La langue française et la langue étrangère ou régionale étudiée deviennent un objet d'observation, de comparaison et de réflexion. Les élèves acquièrent la capacité de raisonner sur la langue, de commencer à en percevoir le système et d'appliquer ces raisonnements pour l'orthographe. Les activités langagières en langue vivante étrangère et régionale sont l'occasion de poursuivre le travail de comparaison du fonctionnement de la langue cible avec le français, entamé au cycle 2. » (Programmes cycle 3 Bon°11 du 26 nov. 2015)

Nous ne nous attarderons pas ici la distinction qui s'opère entre les langues valorisées dans les apprentissages et les pratiques plurilingues réelles des élèves (Hélot, 2007). La confusion persistante entre ces langues « étrangères » et l'absence de considération sociale pour ces pratiques doivent donc être questionnées pour que, institutionnellement, les enseignants trouvent un outil de référence plus adapté aux réalités de leur contexte d'enseignement.

Les implicites de l'enseignement du français « langue maternelle »

« L'élève monolingue sent à travers ce que l'école propose une reconnaissance constante de son *déjà-là* [...] alors que l'élève bilingue, en particulier lorsqu'il est issu d'un milieu socioéconomique défavorisé ou d'une famille migrante et qu'il se trouve en situation de minorisation linguistique et culturelle- ne peut que très rarement articuler ce que l'école propose avec ses connaissances acquises hors de l'école. » (Candelier, 2003 : 135)

Les savoirs et compétences attendues par l'institution instaurent un rapport instrumental aux pratiques langagières, sans que le lien soit fait avec les compétences métalinguistiques acquises dans les pratiques hors sphère scolaire.

Lahire, examinant la sociologie de la didactique des langues, met en avant la construction de la différenciation sociale de la construction des savoirs en soulignant notamment l'importance du rapport à la langue, supposée être maternelle pour tous les élèves de l'école. (Hélot, 2007) La norme enseignée, présentée comme stable et uniforme, et « invariante », pose la question didactique du statut de cette variante. Posée dans les textes comme un apprentissage différent pour les « langues vivantes », peut-on en conclure que le Français

Langue Maternelle est enseignée comme une langue « morte » (GUERIN, 2014), une langue qui ne varie plus, voire qui ne doit plus varier pour être « maîtrisée ».

« Dans les pratiques scolaires françaises, lorsqu'on aborde la question de la variation, ce n'est généralement qu'au niveau lexical, pour faire émerger de supposées équivalences hiérarchisées entre les termes. » (Buson et Guérin cité par De Pietro, 2003 : 5)

Encore une fois, la norme fonctionnelle a besoin d'être formalisée et fixée pour être transmise, dans un accord commun qui permet la cohésion d'une communauté linguistique. Mais l'intérêt de l'acquisition et de la maîtrise de cette variante « standard » fonctionnelle doit être explicitement posé pour que tous les élèves puissent s'en saisir pleinement. (Paveau in Bertucci et David, 2008) Or il ne l'est jamais dans les manuels scolaires. Les réponses aux exercices sont justes ou fausses, selon leur conformité à la norme standard. Tout ce qui est « hors-norme » n'est pas reconnu, rejeté dans le « hors-langue » (Eloy cité par Bigot et Maillard in Lidil 50).

Le travail métalinguistique mené autour du français langue maternelle, au-delà des non-dits sociolinguistiques, dissimule également la nécessaire secondarisation que doivent opérer les élèves sur ce matériau.

« Le terme et la notion de "secondarisation" trouvent leur origine dans la distinction établie par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui et dans "l'oubli" d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. [...]. Les genres seconds, fondés sur les premiers, s'en ressaisissent et les travaillent dans une finalité qui s'émancipe de la conjoncturalité de leur production. Ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer et qui relève de normes et critères de pertinence qui excèdent ceux de cette interaction et de l'expérience dans laquelle elle prend place. » (Bautier, 2009 : 2)

La prise en compte de pratiques plurilingues et plurinormales à l'école ne doit ni délégitimer l'intérêt de l'enseignement de la norme standard, « langue grammatisée fondée dans l'écrit, nécessaire quand il s'agit d'apprendre et de s'approprier des savoirs dans une logique qui est celle de la littératie étendue, ni masquer par une attention trop grande portée aux formes, les difficultés des élèves dues « rapports entre pratiques langagières scolaires et apprentissages. » (Bautier, *ibid*)

« Or, c'est justement l'exigence généralisée, à l'école comme dans la société, de cette littératie étendue, c'est-à-dire permettant de pratiquer l'écrit dans l'ensemble des possibilités cognitives qu'il permet de construire –et non réduite à du stockage d'information, de la transcription ou simple notation qui est à l'origine de ces difficultés profondes. »

Ce travail sur la langue, indispensable, est pourtant « rarement construit, élaboré, produit en classe, a fortiori rarement considéré comme devant faire l'objet d'un enseignement. » (Bautier, 2007 : 3)

Vargas (2014) souligne une autre tension observée, qui rejoint la question de la transposition didactique de Chevillard. Après une première sélection du savoir pour définir le savoir à enseigner, la transposition didactique configure le savoir enseigné. Appliquée à la grammaire, elle montre que, pour l'enseignement du français langue maternelle, les notions grammaticales (nom, verbe, sujet...) comme les notions paragrammaticales restent implicites. Les manuels, par exemple, ne définissent pas la « fonction » grammaticale mais étudient la fonction sujet, complément ; ils ne définissent pas ce qu'est un « accord », mais montrent que le verbe s'accorde avec son sujet.

Les tensions inhérentes de l'enseignement du français langue maternelle se situent donc sur trois niveaux : linguistique, lorsque les mots se distinguent du réel qu'ils désignent ; langagier, notamment la dimension fortement autonymique des pratiques langagières de l'école élémentaire ; et discursif, si l'on considère les pratiques langagières scolaires comme un genre mettant à distance la langue pour la secondariser. A cela s'ajoutent des tensions liées à l'acte pédagogique lui-même, tendu entre prescription institutionnel et dispositif pédagogique, entre prise en compte du singulier et transmission du commun, ou encore hiérarchisation des priorités. (Delarue Breton, 2011).

L'opposition oral/écrit

Les programmes saisissent et affirment toute les ambiguïtés de la conception de l'oral dans les apprentissages scolaires.

« Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. L'attention du professeur portée à la qualité et à l'efficacité du langage oral des élèves et aux interactions verbales reste soutenue en toute occasion durant le cycle. Son rôle comme garant de l'efficacité des échanges en les régulant reste important tout au long du cycle, les élèves ayant besoin d'un guidage pour apprendre à débattre.

Les objectifs essentiels de l'étude de la langue durant le cycle 2 sont liés à la lecture et à l'écriture.
(Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2))

L'oral dont il est question, est bien un oral aux normes du français standard, fondé sur des exigences littéraires, et dont la « maîtrise » est recherchée dans des situations de communication contextualisées et spécialisées (débatte, puis dans les cycles suivants, faire un exposé, donner son point de vue...), dans le but avoué de travailler et renforcer les compétences attendues à l'écrit.

Le rôle des enseignants est une compétence professionnelle identifiée de gestion de groupe, mais l'installation d'un environnement favorable à la production de séquences orales spécialisées, ne saurait constituer un objectif traduisible en objectifs d'apprentissages. (Laparra in Masseron, 2008)

Cette confusion entre des termes désignant une différence de canal, oral et écrit, et des représentations sociolinguistiques, registre soutenu (écrit) ou relâché (oral), simple (oral) et complexe (écrit), impose une variation diastratique sur une variation diamésique et des représentations sur des compétences mises en œuvre dans une production orale invalidées par les études de productions en contexte (comme les études menées sur la grammaire de l'oral par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe³⁵).

Pour des élèves dont les pratiques langagières familiales sont inscrites de manière revendiquée dans des formes sans norme écrite, sans norme explicite jouant le rôle de norme de référence, le déséquilibre est fort (Dericke, 2006). La « bonne langue », celle qui est « juste » à l'école, est une langue grammatisée, dévalorisant les variations orales aux oreilles de leurs locuteurs. Les variations orales sont en effet plus mouvantes, non fixées, en évolution constante et fortement marquées socialement. Pour toutes ces caractéristiques, elles sont d'ailleurs perçues par les enseignants comme difficilement observables, et donc des objets d'analyses et d'enseignement insaisissable. (Laparra in Masseron, 2008)

« Les frontières entre ce qui s'écrit et ce qui ne s'écrit pas sont (re)dessinées/rappelées en permanence par les Institutions (éditoriales, scolaires, éventuellement politiques...) et sont sur ce fait stabilisées et identifiables. » (Bigot et Maillard in Lidil 50 : 82)

³⁵ Blanche Benvéniste, 1991.

Le travail sur la production orale en classe reste sous-tendue par des compétences littératiées. Ainsi la phonologie est travaillée non pour elle-même (travail de discrimination par contraste par exemple, ou encore exercice pour parfaire la prononciation attendue, sans laquelle les compétences attendues à l'écrit seront approximatives) mais comme un travail préliminaire au décodage grapho-phonologique. La prosodie, dont l'importance communicationnelle essentielle n'est jamais travaillée, est ignorée dans les programmes, supposée connue par tous, conforme à la norme standard, les autres, jugées négativement, devant être gommées. Encore une fois la variation disparaît dans une langue qui ne s'entend pas et ne varie pas.

La scripturalité de la langue de l'école est un élément important de différenciation sociale, soulignant le manque de l'habitus littératien des milieux dits « populaires » (Lahire, 1993) et a fortiori de locuteurs de pratiques se revendiquant exclusivement de l'oralité et éloignées de la norme standard, comme les Voyageurs.

1.3.2 Des dispositifs didactiques

« Les enseignants se trouvent donc actuellement placés devant une contradiction fondamentale : formés à l'enseignement normatif d'un code unique (code dominant), ils ont à prendre en compte sans les amalgamer ni les confondre, le code commun et les divers codes sociaux parmi lesquels se trouve le code dominant, souvent identifié à tort au code commun. » (Repères n°67, p 1).

Ce paradoxe se traduit par un questionnement didactique pour la mise en pratique de dispositifs pédagogiques qui, conformément aux mots de la loi de Refondation de l'Ecole (2013) se doivent d'être bienveillants et inclusifs.

Le français langue de scolarisation

Pour les élèves issus de familles aux pratiques plurilingues et plurinormales, le français langue de scolarisation peut s'apparenter à une langue seconde.

Au sein d'une école inclusive, l'accueil et la valorisation des compétences métalinguistiques de ces élèves aux pratiques langagières éloignées des attendus scolaires doit, dans la même optique positive et enrichissante que les travaux menés sous l'impulsion du Conseil de l'Europe pour la prise en compte des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves plurilingues.

L'impact didactique des représentations des enseignants sur les pratiques des élèves, et de leur connaissance objectivée de leurs propres pratiques et leurs compétences métalinguistiques, est notable sur les dispositifs mis en œuvre. Ainsi l'IGEN, soulignant un « déficit » langagier des élèves gitans, remarque que, « ne pouvant maîtriser l'écrit, ils ne peuvent accéder aux autres apprentissages, d'autant plus que le déficit d'alphabétisation est jugé si fort qu'il pousse le maître à ne s'intéresser qu'à cet aspect de la scolarisation, en négligeant de passer par le langage oral pour toute une série d'activités culturelles » (Rapport Annuel des Inspections Générales, 2009, p 150)

Le français langue de scolarisation, correspond à un français standard, utilisé en contexte, « sur objectif » si l'on reprend une terminologie développée dans la didactique du français langue étrangère. Or « le domaine de la langue et du langage est bien plus souvent présenté aux élèves dans sa complexité linguistique que dans sa complexité langagière, la complexité linguistique étant perçue comme complexité de la norme, tandis que la complexité langagière se voit réduite à un rapport de conformité (généralement considérée comme positive) ou de transgression (généralement considérée comme négative) de cette norme. » (Delarue-Breton, 2007 : 37)

Le principe de l'inclusion

La loi de Refondation (2013) l'affirme : la mission première de l'École de la République est de garantir à chacun une égalité des chances face aux apprentissages et de créer les conditions de la réussite de tous, en mettant en place si nécessaire des accueils et des prises en charge spécifiques diverses, adaptées et évolutives de ces élèves au sein des établissements scolaires. La prise en compte des besoins spécifiques de ces élèves nécessite que les communautés éducatives renouvellent leurs pratiques pédagogiques dans une perspective d'une inclusion réussie.

En considérant la richesse du répertoire linguistique et stylistique des élèves, les pratiques inclusives, inscrites de fait dans « une pédagogie de la variation devrai[en]t, le cas échéant, parvenir à modifier des attitudes énonciatives de type négatif, en apprenant aux enfants à expliciter et gérer les normes conflictuelles auxquelles ils sont confrontés, en leur donnant les moyens d'une sécurité linguistique résultant de la maîtrise des variations et non d'une inculcation du domaine dominant. » (Repères 67, 1985 : p 26)

La notion de handicap socio-culturel engendré par des pratiques langagières familiales alloglottes ou éloignées de la norme standard, pourrait être enfin considérée comme un déficit (Repères 67, *ibid.*) dans une norme, au sein d'un répertoire stylistique étendu.

Le rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale de 2009 souligne également cette ambiguïté primordiale dans les interactions didactiques avec les enfants « gitans ». « La langue de scolarisation, le français en l'occurrence, perçue comme transparente par les enseignants, qui imaginent être compris des élèves, parce que ces derniers sont capables de conduire une rapide conversation avec eux, et incompréhensible dans un échange produit en tant que langue d'évocation d'un référent abstrait ou absent » (Rapport des Inspections Générales, 2009, p150)

Des locuteurs de langues et pratiques minorées dans une école monolingue

Les recherches actions menées dans les années 70 en pays gallo en Bretagne, langue elle aussi minorée et attachées à des pratiques orales, montrent des similarités intéressantes avec les élèves issus de familles du voyage. Les enfants donnent des « indices d'une norme subjective qui dévalorise son propre langage et qui conduit à des manifestations d'inhibition, d'auto-censure et de blocage de l'expression et partant, de l'apprentissage de la langue.[...]Le Gallo, un parler régional issu de la langue d'Oïl[...] considéré comme un patois par ceux qui le parlent, présente par rapport aux français des points communs et aussi des différences importantes, à la fois phonologiques, syntaxiques et lexicales. Ces deux aspects, le statut de langue minorée et l'absence de situation clairement perçue par rapport au français, créent à l'école, pour les enfants issus de milieu gallésant, une situation pédagogique particulière ». (Repères 67, 1985 : p 71).

S'ajoute à cette situation commune de minorisation, une proximité dans la distance opérée entre pratiques inscrites dans l'oralité et littératie, révélée en milieu scolaire. « Ces différences, culturelles et linguistiques, font que les apports de l'école sont parfois ressentis comme étrangers. On constate ainsi un manque d'intérêt ou une incompréhension des parents à l'égard de l'école et l'absence d'intérêt pour la lecture. Le « T'as rien (de mieux) à faire » adressé à l'enfant qui lit, est chose courante.

L'inscription volontaire dans l'oralité est une distance supplémentaire dans la communication entre école et famille. Cette scripturalité de l'école est socialement (Lahire, 1993) mais aussi culturellement déclassante pour des groupes linguistiques sans grammaire écrite.

2. Problématique

L'école est le lieu d'une rencontre déséquilibrée entre norme scolaire prescriptive et pratiques langagières parfois éloignées des attendus scolaires. Le lieu où se rencontrent des élèves aux compétences plurilingues, et/ou plurinormales et des enseignants représentant et transmettant une langue normée.

Le français de scolarisation, langue grammatisée (Bautier, 2009 : 2), outil de communication et support d'apprentissage, est ici l'objet d'enjeux sociolinguistiques forts, exacerbés par des pratiques familiales dissimulées par les locuteurs, ignorées par les enseignants et minorées dans une École monolingue. Signe ostentatoire d'appartenance à une communauté sans inscription territoriale, ces pratiques langagières sont transmises et entretenues par le groupe familial. Devenues contre-norme, elles sont affichées comme une marque de résistance à la culture des Gadjé, majoritaire, sous-entendant que la persistance de cette communauté linguistique est le reflet de la persistance de la particularité culturelle et identitaire des Voyageurs. L'attache à l'oralité, dans une opposition symbolique à la littératie de l'école, vient conforter cette résistance à l'impression d'hégémonie du français des autres, le français standard.

Cette perception des enjeux sociolinguistiques qui sont en œuvre dans la sphère scolaire posent des questions didactiques essentielles concernant les acquisitions métalinguistiques des enfants au cœur de ces tensions.

Quelles sont les représentations des élèves et des enseignants sur les différentes normes langagières en pratique dans la classe et en particulier sur les pratiques langagières des élèves issus de familles du voyage ? Comment influent-elles sur les apprentissages métalinguistiques scolaires ? Comment interviennent dans la conception des dispositifs et scénarios didactiques, les répertoires linguistiques des élèves, et la représentation que les enseignants en ont ?

La tradition monolingue de l'école française est aujourd'hui questionnée, y compris dans ses programmes officiels, dès lors que l'hétérogénéité des répertoires linguistiques des élèves qui la composent devient une donnée empirique reconnue. Sous l'influence des pédagogies plurielles, la traduction didactique de ce changement de paradigme émerge progressivement. Mais au-delà d'une adhésion de principes, les langues des élèves demeurent les grandes absentes des apprentissages métalinguistiques au sein de l'école française.

Dans les programmes et leur mise en œuvre, les propositions didactiques évoluent lentement. L'enseignement se fait encore de manière monolingue et unifiante. Les pratiques langagières voyageuses vues comme un « patois, » un français populaire mal maîtrisé, sont traitées comme une variante diastratique encombrante et inutile. La confusion demeure dans les discours des enseignants sur l'hétérogénéité des normes en présence dans la classe. L'objectif premier demeure la maîtrise de la langue, dont chaque enfant doit avoir une connaissance intuitive. Eux-mêmes locuteurs experts de cette norme littératiée, les enseignants ne perçoivent pas toujours l'effet de surnorme diglossique que peuvent ressentir les élèves. Comment mettent-ils en place des étayages adaptés ?

Pourtant, dans une situation proche d'un créole, ces pratiques familiales minorées et revendiquées que sont les pratiques langagières voyageuses, font l'objet d'une transmission symbolique forte. Les enfants du Voyage sont dans une situation de conflit de loyauté, entre modèle familial porté par l'oral et acquisition d'une norme, elle aussi symbole d'appartenance, mais à une communauté nationale qui se veut uniforme et littératiée.

L'absence de reconnaissance des pratiques familiales dans la sphère scolaire peut, de plus, entraîner malentendus et incompréhensions, et créer une situation d'insécurité linguistique forte chez les élèves. Ces élèves au répertoire stylistique ou linguistique non reconnu, ne peuvent donc asseoir leurs compétences sur un « déjà-là » solide. Or chez les gens du voyage, le déjà-là est fièrement affirmé être différent. Comment acquièrent-ils alors les compétences métalinguistiques exigées ?

Ces questions pointent le besoin d'élaborer des scénarios didactiques qui, conformément à une démarche plurielle, prendraient en compte la diversité des biographies langagières de la classe. Une nouvelle approche didactique doit donc être engagée et mise en œuvre dans les pratiques de classe quotidiennes. En s'appuyant notamment sur la didactique de Français Langue Étrangère, ces propositions pédagogiques viseraient la production des étayages concrets et efficaces, qui, en levant l'insécurité linguistique des élèves, permettrait des acquisitions métalinguistiques plus stables.

3 Conditions de recueil du corpus de données

3.1 Le contexte

La contextualisation du recueil de données est un élément important pour une approche ethnométhodologique des pratiques langagières souhaitant rendre compte des représentations sociales et identitaires en jeu dans l'apprentissage du français standard, langue support et média de la construction des compétences métalinguistiques et littéraires, par des élèves aux pratiques langagières familiales éloignées.

3.1.1 L'école observée

Toutes les données du corpus ont été collectées dans la même école, une école primaire inscrite en Zone d'Éducation Prioritaire de l'agglomération grenobloise, sur une durée de deux ans. Cette école, du fait de son secteur de recrutement, actuellement en pleine transformation, commence à connaître une certaine mixité sociale au sein de ses élèves. Les enfants qui fréquentent cet établissement offrent un panel de situations sociales et culturelles et de biographies langagières très large.

L'école est implantée dans un quartier où résident depuis une cinquantaine d'années des familles qui se disent appartenir au monde « voyageur » ou « gitan ». Cette présence se retrouve fortement marquée dans les listes d'élèves de l'école. Celle-ci est renforcée par l'inscription des cousins de passage et de ceux stationnant sur des terrains proches, qui utilisent tous les recours pour la fréquenter par dérogation.

Le secteur est composé d'immeubles produits de programmes sociaux, anciens ou plus récents, et d'une partie très résidentielle. Les enfants dont les parents ont des situations professionnelles de cadres moyens ou supérieurs, s'ils fréquentent l'école maternelle, quittent pour beaucoup l'établissement à l'entrée du cours préparatoire, même si un changement commence à s'opérer progressivement.

Les élèves sont issus de familles aux pratiques très diverses, souvent plurilingues, dont la variété sera mise en évidence plus loin dans cette recherche.

3.1.2 Des classes de cycle 3

Nous nous sommes attachés à trois classes de cycle 2 et 3, donc à des enfants de 7 à 11 ans. Les effectifs sont équivalents dans les trois classes, entre 23 et 25 élèves. Le choix de ces niveaux s'est opéré en fonction des compétences attendues dans les programmes, pour que

les élèves soient déjà suffisamment autonomes en lecture et travaillent sur des compétences métalinguistiques clairement identifiées, plus marquées que dans les classes précédentes. Les emplois du temps de ces classes affichent des temps de travail spécifiques : grammaire, conjugaison, lecture, vocabulaire, orthographe...

Dans les trois classes, la proportion d'élèves se disant voyageur ou gitan est d'environ un tiers.

3.1.3 L'équipe enseignante

Stable depuis plusieurs années, c'est une équipe dynamique, inscrite dans divers projets à long et à court termes. Sensibilisés aux difficultés d'apprentissage du français langue de scolarisation, les enseignants de l'école ont inscrit ces compétences au cœur de leur projet d'école.

Un projet théâtre, avec des intervenants extérieurs a été initié cette année, pour travailler l'ensemble des compétences attendues dans le socle commun de compétences, le lire, le dire et l'oral. Deux des trois enseignants observés participent à ce projet. Le troisième, au vu de la composition de sa classe (nécessitant de multiples interventions spécialisées) et un autre projet attaché à la découverte des espaces naturels sensibles, a préféré ne pas y participer la première année.

Les enseignants participant à la recherche

Les deux enseignantes de sexe féminin ont, pour l'une un CE1-CE2, et pour l'autre un CM1-CM2. Elles ont une expérience au sein de l'éducation nationale d'une quinzaine d'année, et 4 et 5 ans d'ancienneté dans l'école. Elles ont toutes deux participé trois ans auparavant à une formation de deux heures sur les pratiques langagières des élèves issus de familles du Voyage organisée au sein de l'école.

L'enseignant masculin a une classe de CE2-CM1. Il exerce dans cet établissement pour la deuxième année. Appelé pour un remplacement de longue durée, il a demandé à rester sur cette école.

Le positionnement pédagogique de l'équipe et des enseignants interrogés

Les trois enseignants qui ont participé à cette étude s'appuient sur une pédagogie de projet, soutenue par le projet d'école et complétée par des projets de classes divers (participation au programme national « École et Cinéma », inscription aux parcours découvertes proposés par

le service culture de la ville, découverte des espaces naturels sensibles, échange épistolaire avec une classe d'un autre département, abonnement à la bibliothèque, initiation musicale avec un intervenant extérieur...).

Pendant les séances de travail sur les compétences en langue, le mobilier de classe est disposé « traditionnellement », bureaux des élèves en lignes successives, face au tableau, correspondant à un modèle transmissif descendant.

Les classes sont équipées chacune de deux ordinateurs connectés mais aucun matériel de projection n'est disponible. La classe de CM1/CM2 a une bibliothèque de classe et des jeux en fond de salle.

3.2 Biographies langagières des élèves interrogés

Les enfants étaient répartis dans les trois classes, de sexes différents (5 filles et 2 garçons) appartenant à des groupes familiaux différents, se présentant comme pratiquant des langues diverses (voyageurs, manouches, yéniches, gitanes), et ayant des modes d'habitat différents (sédentaires, sédentaires sur un terrain, ou encore itinérants).

3.2.1 Un garçon et une fille en CM1

N. est un garçon de 10 ans, résidant en caravane sur un terrain qui a pendant longtemps été un stationnement illicite, où demeure une dizaine de familles du même groupe familial depuis une quinzaine d'années. Ce terrain est situé hors du périmètre de recrutement de l'école, sur une commune limitrophe.

La séance de sensibilisation sur le modèle d'éveil aux langues fut particulièrement « questionnante » pour N. Il a eu de nombreuses interactions, notamment avec son copain Ty., dont le bilinguisme catalan est réel et affirmé, pour savoir de quel « gitan » il était question. Lui-même étant reconnu comme « gitan » à l'école semblait devoir parler une autre langue, mais il ne pensait parler que le français et cela l'interrogeait.

Il a questionné l'enquêtrice à plusieurs reprises sur des définitions possibles des différentes pratiques langagières. Suite à cette séance, l'entretien lui avait été proposé, mais a dû être décalé. N. a interpellé plusieurs fois l'enquêtrice pour y participer, puis à la suite de la passation, a demandé à retravailler « sur les langues ».

Au cours de l'entretien, mené en binôme avec I. qui dit parler « la gitane », N. a encore montré ses questionnements identitaires à travers le questionnement de ses pratiques langagières.

A la question des langues parlées, la première réponse est « que français », même si plus loin, il distingue son français de celui de la maîtresse. Suite aux réponses d'I, il précise mais montre ses hésitations.

Annexe 2c :

N.	non moi je parle que le français
7 à 26 Enq.	tu parles que le français↓ et toi I.↑
I.	euh:: des fois en gitane
	des fois tu parles la langue gitane/ d'accord euh:: et euh:: c'est quoi le gitan ça
Enq.	ressemble à quoi c'est le gitan:: tu parles quoi toi comme gitan
N.	catalan::
Enq.	tu parles le gitan catalan↑
I.	je sais pas
Enq.	tu sais pas Ok/ bon ben on va voir après
N.	le catalan:: euh en vrai c'est pareil que gitan
	ouais/ mais toi on avait vu hein avec Ty. Quand on discutait que tu parlais mais pas le
Enq.	même gitan que Ty. Hein// donc c'était pas le gitan catalan toi
N.	le Ty. C'est gitan espagnol et moi c'est gitan allemand
Enq.	toi c'est gitan allemand
I.	mais ça se dit pas euh: gitan↓
N.	non euh yéniche euh c'est une race: de: de gitan
I.	Ca c'est c'est pas gitan N.//
N.	ben si
I.	c'est gitane
N.	ah oui ouais

I., est une élève dont la famille est domiciliée dans un immeuble voisin de l'école. Elle souligne toutefois que l'été, elle est en camping. I. est très affirmative sur ses pratiques langagières mais est très hésitante sur les autres pratiques (Annexe 2c, *ibid*)

La pratique de la langue semble être encore présente dans la famille (Annexe 2c : 127).

Sa perception des différentes variations de français en présence à l'école est réelle, bien que de manière diffuse.

Sa sensibilité aux variations prosodiques est forte. Elle le montre à plusieurs occasions en imitant plusieurs fois N., spontanément, soulignant ainsi la différence ressentie quant aux pratiques familiales des autres groupes voyageurs.

	par contre il a un accent// quand il dit Lyon il dit pas Lyon il
I.	dit Lyon (<i>on ne perçoit pas de nuance dans la prononciation du mot Lyon</i>)
	c'est normal c'est l'accent des Yéniches/// enfin des
N.	allemands

3.2.2 Deux filles inscrites en CM2

Ces deux élèves affirment fortement le voyageur comme une langue d'appartenance.

K.P.B, est une élève de 11ans, dont la sédentarisation est très récente et vécue comme ponctuelle (pour une meilleure scolarisation de son frère, porteur de handicap). Son analyse de ses propres pratiques, et des variantes en présence, est fine. Elle corrige allemand par « manouche », affirmant que ni elle ni sa famille ne la pratique (Entretien annexe 6a : 260 à 262). Lorsque sont abordées les différentes variantes en présence, elle ne se trompe pas sur le sens de la question. Elle distingue son français, du « français-français du maître » : « Y a pas le même accent » et puis « les mots ». Elle souligne à plusieurs reprises son incompréhension du français standard comme du français langue de scolarisation.

Annexe		hum et est-ce que: dans l'autre sens des fois le maître il dit des
2a :332	Enq.	choses que vous comprenez pas
	D.	Ouais
	K.P.B	Ouais
	D.	beaucoup beaucoup
	Enq.	c'est vrai↑
	K.P.B	il en dit tous les deux secondes

Elle imite le maître non seulement en imitant la prosodie et la phonologie standard, mais utilise en plus un lexique qui se veut typique du français standard, et non scolaire, avec le mot inacceptable qu'elle essaie de manipuler.

D., l'autre élève de la même classe, résidant dans un immeuble du quartier, a des pratiques langagières plus proches du standard mais revendique elle aussi très fortement le voyageur. Elle perçoit clairement les caractéristiques de la norme standard, isolant des phonèmes variants, et le lexique qui semble « bizarre ». Pour caractériser les pratiques voyageuses sur le plan lexical, elle ne souligne que le lexique emprunté au rromani, et l'« accent », qui sont les deux seuls éléments saillants et signifiants pour elle.

Les malentendus sont fortement ressentis, mais associés souvent à une incompréhension du français langue de scolarisation, alors que les exemples cités appartiennent plutôt à un français standard.

3.2.3 Un trio d'élèves de CE2-CM1

Les trois élèves présentent des profils très différents, pour leurs modes d'habiter comme pour leurs pratiques langagières.

R. est un garçon dont l'itinérance est pensée comme réelle, alors que ses déplacements ont été considérablement réduits pour lui permettre une scolarisation la plus continue possible dans cette école. Il affirme parler exclusivement le français à la maison, et un peu anglais.

Il est cependant très sensible aux manifestations des variantes en présence, entre norme voyageuse et norme standard. A plusieurs reprises, il répète des phonèmes classifiants (Annexe 2b : 405), mais surtout propose une phrase toute faite, symbolique de la norme des autres, un *They Code* (Calvet, 1994 : 73), qu'il produit en respectant les normes phonémiques et prosodiques de production standard : « Nicolas, passe-moi les brocolis » (Annexe 2b :340).

Ke., elle, réside à l'année sur un terrain, dans un mobil home, et revendique une mobilité réelle grâce aux missions évangéliques suivies en famille. Elle affirme dans un premier temps ne parler aucune autre langue à la maison, puis nuance son propos en soulignant ses pratiques voyageuses qu'elle affiche à la fois par une particularité phonique (prosodie et phonologie), lexicale avec des mots romani, mais aussi avec des mots qu'elle ne comprend pas. Elle note également les variations morpho-syntaxiques en affirmant son incompréhension dans les activités de manipulation comme la conjugaison.

A., est issue d'une famille habitante dans la cité attenante au quartier dont le rôle communautaire est fort. Son père est un chanteur de flamenco professionnel, et ses frères, l'un en particulier, est connu pour son jeu de guitare. Pourtant, elle affirme ne parler ni catalan ni gitan en famille, seulement des mots des chansons, qui jouent pleinement le rôle de représentation soulignée par Billiez (Lidil 18) au sujet des enfants issus de l'immigration maghrébine. Sa perception des variantes en présence est cependant très claire, revendiquant un *we code* bien défini. Elle est la seule des élèves interrogés à noter des recouvrements lexicaux. (Annexe 2b : 371)

3.3 Méthodologie d'enquête et d'analyse

La méthodologie d'enquête a été induite par la problématique. L'analyse de pratiques langagières dans le cadre scolaire devait se fonder sur une approche ethnométhodologique afin de produire une analyse qualitative en contexte.

Plusieurs types de collectes ont donc été pensés pour éclairer aux mieux les différents aspects (phonologique, lexical, sociolinguistique...) des pratiques langagières de ces élèves et les représentations sociolinguistiques associées.

3.3.1 Des données relevant de l'observation participante

Le premier outil utilisé fut l'enregistrement des séances de classe en méthode indirecte ou en observation participante. L'observation participante a pu se faire par la proximité engendrée par l'implication de l'enquêtrice dans l'école depuis de nombreuses années. Actuellement sur un poste d'enseignante UPE2A³⁶, elle est présente de manière régulière au sein de chacune de ces trois classes, mais elle a auparavant enseigné dans cet établissement pendant une dizaine d'années, dans différents niveaux.

Les élèves la connaissent en tant qu'enseignante, même si la démarche spécifique de recherche a été explicitée en amont des séances menées ou observées. Un biais s'est cependant posé par la présence inhabituelle d'un enregistreur, suscitant des questions et des attitudes inhabituelles de la part des enfants. Mais la répétition de l'observation de séances a semblé atténuer cette difficulté.

Les séances d'exercices sur des objectifs métalinguistiques particuliers, qui ont été les premières enregistrées, ont été observées avec une présence de l'enquêtrice la plus neutre possible au sein de la classe et des interactions qui s'y déroulaient. Les séances travaillant sur les biographies langagières des élèves ont, elles, été menées par l'enquêtrice, parfois conjointement avec l'enseignant de la classe³⁷. L'implication de l'enquêtrice a donc été une réalité, et considérée dans l'analyse en tant que telle.

3.3.2 Des entretiens semi-directifs

Ces observations ont été complétées par des entretiens semi-directifs menés au sein de l'école, sur des temps périscolaires. Afin de recueillir les représentations de chacun sur les pratiques langagières présentes au sein de l'école, deux guides d'entretien ont été élaborés³⁸,

³⁶ Unité Pédagogique pour Élèves Allophones Arrivant

³⁷ Les différentes séances sont présentées en annexes, Annexe 7

³⁸ Présentés en Annexe 1 pour l'entretien élève, et en annexe 3 pour l'entretien enseignant

le premier en direction des enseignants et le second en direction des élèves. Les trois enseignants ont pu être interrogés à la suite de leur séance de travail sur la langue. Les élèves eux, ont été questionnés, à l'issue des deux séances d'éveil au plurilinguisme menées dans chacune des classes, permettant ainsi aux enfants d'avoir une idée plus claire de l'objet de la recherche.

La collecte d'enregistrements de productions spontanées a été tentée de manière répétée. La difficulté était la manipulation des outils d'enregistrement par des élèves de cet âge, mais surtout une manipulation pendant des temps récréatifs. La solution adoptée a finalement été un enregistrement de temps de restauration scolaire, les enregistreurs étant déposés à côté d'une table, et l'enregistrement révélé aux protagonistes en fin d'enregistrement. Malheureusement, les conditions induites par la salle et le volume sonore n'ont pas permis d'obtenir des enregistrements longs exploitables.

Les entretiens en binôme ont été privilégiés pour la passation des questionnaires semi-directifs auprès des enfants, à la fois pour faciliter l'émergence de productions, afin que l'entretien n'apparaisse pas comme une évaluation. Cela permettait également une adhésion plus grande des parents, réfractaires à un questionnement qui pourrait être trop personnel ou trop familial (inquiétude signalée par deux familles lors de la signature de l'autorisation et reprise par deux enfants en cours d'entretien). Le binôme garantissait donc aux parents des retours sur la réalité du questionnement. Le biais des comportements et réponses attendues entre pairs a été pris en compte dans l'analyse. La qualité des interrogations et des relances entre enfants fut aussi une richesse.

3.3.3 Aspects interrogés dans les passations

Les entretiens portaient explicitement sur les pratiques langagières des élèves et sur les représentations qu'ils avaient du travail scolaire des compétences métalinguistiques, ainsi que des mises en œuvre pédagogiques.

Au-delà de ces objectifs annoncés, les représentations attachées aux différentes pratiques (norme standard, français de scolarisation, pratiques voyageuses) ont été interrogées chez tous les acteurs. Les différents aspects de ces compétences de communication ont été questionnés : phonologique, lexical, syntaxique et prosodique.

Le répertoire stylistique à disposition des élèves a été évalué, notamment en demandant des imitations de la langue normée, et des pratiques des enseignants en contexte scolaire, mais aussi des aspects de « la mise en scène du plurilinguisme » à travers la musique écoutée (Billiez, *op.cit.*).

La fonction identitaire de ces différentes pratiques langagières, telle qu'elle est perçue par les protagonistes, a également été l'objet de ce questionnement.³⁹

³⁹ Voir Annexe 1 et 3

Partie 3 - Analyse, discussions et perspectives

1 Analyse des données

Les différentes pratiques et normes langagières observées lors de la constitution du corpus sont l'objet de négociations constantes dans les échanges intervenant dans le cadre scolaire, échanges informels ou prétextes d'apprentissages.

1.1 *Des représentations fortes*

L'école est le lieu où se rencontrent les pratiques langagières variées dans une situation cadrée et déséquilibrée. Dans un effet de surnorme instituée, toutes les pratiques présentes sont comparées, situées de manière explicite et formelle par rapport à la norme scolaire, objectif à atteindre et langue de communication artificiellement imposée, plus ou moins formellement selon les contextes de productions.

1.1.1 **Des enseignants juges et jugés**

Les programmes officiels donnent à chaque enseignant un rôle de gardien et de passeur d'une langue française « correcte ». Ils doivent mener les élèves à sa « maîtrise ».

Inscrite dans le référentiel commun des professeurs⁴⁰, cette compétence mentionne la langue française au singulier, et n'évoque jamais les pratiques langagières quotidiennes des élèves, bien qu'il soit parfois question d'un « langage » de l'école.

- P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement
- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.
- Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.

Comment s'organise cette mission et comment est-elle perçue par les différents protagonistes ?

⁴⁰ Référentiel de compétences communes à tous les professeurs
<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs>

Un rôle normatif assumé

Les enseignants ont et assument un rôle normatif auprès des élèves. Cette fonction est parfaitement consciente chez les enseignants sans toutefois qu'ils perçoivent l'importance de la pression linguistique quotidienne qu'ils maintiennent ainsi chez les élèves. En effet, les interventions systématiques et répétées se veulent un étayage, un entraînement oral, une imprégnation. Le bilan diagnostique pour le projet d'école mentionne à plusieurs reprises le « langage modélisant » de l'enseignant et parle dans le précédent volet, d'une « reformulation systématique pour induire des schémas de langage standard du langage conventionnel et une syntaxe correcte ⁴¹».

Les élèves interrogés mentionnent tous ces reprises continues. Ils perçoivent très nettement le côté modélisant des interventions des enseignants. Ces derniers sont identifiés comme des experts de la norme mais aussi comme des modèles.

Annexe 2c : 85 ben ouais parce que c'est elle qui nous décide parce
N. qu'on va pas la dessiner nous

Certaines reprises sont si régulières et répétées qu'elles deviennent des symboles de la présence des pratiques familiales dans l'enceinte scolaire. Les Voyageurs apposent par exemple, de manière systématique, un article défini devant un prénom mentionné. Ce trait est devenu un trait saillant des pratiques voyageuses, reconnues par tous pour cette fonction. Aussi, lorsqu'une rupture intervient, les réactions sont fortes.

Dans un moment d'échange informel au milieu d'une séance d'apprentissage, les élèves ont cru entendre l'enseignant utiliser cette forme. Les adultes présents ont tous réagi.

Une norme intégrée par tous

Les élèves comme les enseignants déclarent identifier les Voyageurs en premier lieu par leur « accent ». Entretien 6.a : 141 : « et puis des fois quand/on parle/ on a pas le même accent donc euh » (ou encore annexe 2c : 170, et Annexe 2b : 401)

Mais aucun n'évoque d'accent particulier (annexe 2b :194 ; annexe 2c :99) lorsque l'on évoque les pratiques langagières des enseignants au sein de l'école. Cette prosodie des enseignants, des « paysans », est bien la norme de référence, le neutre par rapport auquel on situe les variations.

⁴¹ Annexe 11

Les élèves, à plusieurs reprises, nomment les pratiques des enseignants comme le « français-français ». (« ben en fait/ le maître il dit que des mots:: français français/ genre euh:/ oh je sais pas comment expliquer/ tu vois ce que je veux dire↑ », (annexe2b : 287 ou encore annexe2a : 134) La diglossie est ainsi posée.

Les imitations sont éloquentes sur la finesse et l'importance de la perception de cette norme, dans ses réalisations prosodiques, phonologiques et lexicales. (annexe 2a :113à 127 ou annexe 2b : 340)

D. pose tout de même la question de la légitimité de la norme standard, qui n'est pas sa norme, au sens du plus courant, du plus fréquent.

Annexe 2b :
401-402

K.	ah y a beaucoup/ y a comment on parle et tout/ après les français ils disent vous avez un accent mais nous/ on trouve pas qu'on a un accent/ pour nous on parle normal
A.	parce que nous tous on parle comme ça tous les voyageurs en fait qu'on qu'on/ enfin moi que je connais ils parlent tous comme moi

Un effet de surnorme quotidien

L'effet de surnorme scolaire est admis dans les objectifs de travail des enseignants : *une* reformulation systématique pour induire [...] une syntaxe **correcte**.⁴²

Cette prescription de la norme intervient de manière évidente, consciente, voulue et répétée dans les situations d'enseignement et particulièrement d'enseignement des compétences métalinguistiques. Mais l'effet se perçoit quand les corrections apportées sont tenues pour être valables pour l'ensemble des énoncés des élèves. Les enseignants pensent et laissent penser aux élèves que, lorsqu'une règle ou une structure de français standard est connue et manipulée par les élèves, elle doit être la nouvelle forme de référence, celle que l'on va utiliser exclusivement, quelle que soit la situation, quel que soit le contexte d'énonciation, puisque c'est celle qui est « juste ». E.C : « maintenant que je te l'ai dit, tu ne peux plus dire ça. »

Venant heurter les pratiques familiales frontalement, explicitement, cette surnorme provoque une insécurité linguistique soulignée dans le cadre scolaire par les élèves qui

⁴² Projet d'école 2017-2020, Annexe 11

expriment à plusieurs reprises leur incompréhension de la valeur différente accordée aux variables en présence.

Annexe 2b : 453 parce qu'il va dire non mais on dit pas ça on dit pas ça et après ça va durer des heures parce qu'on va dire ben si:/ nous on dit ça

K.

Ce sont toutefois les corrections dans les situations de communication informelle qui sont notées comme diglossiques par les élèves. « le maître il nous reprend tout le temps. » (Annexe 2b :178 : on parle pareil mais il nous reprend)

1.1.2 Des pratiques familiales pensées comme obstacles

Le projet d'école reprend les paradoxes contenus dans les programmes nationaux. Ces derniers notent l'existence de pratiques familiales variées, c'est une première reconnaissance essentielle et tous les enseignants reconnaissent les pratiques voyageuses comme des pratiques d'une communauté linguistique. Mais la maîtrise partielle des compétences linguistiques et métalinguistiques dans le langage scolaire est perçue comme une conséquence de ces pratiques, et notamment les pratiques langagières voyageuses considérées comme « trop proches ».

Annexe 4a : EC mais justement je pense que c'est presque plus dur pour ceux: / parfois c'est pas si loin quoi et du coup c'est presque encore plus dur quoi tu vois à la limite y'a vraiment une autre langue ça parle: italien ou quoi puis voilà t'as d'autres trucs et puis eux c'est quand même pas très loin donc y'a des moments ils sont tout le temps en train de passer de l'un à l'autre quoi ils peuvent pas vraiment se dire y'a un moment où c'est ça un moment où c'est ça là eux tu sens qu'ils naviguent un peu / qu'ils naviguent tout le temps entre les deux quoi ↓

Ce répertoire linguistique n'est pas perçu comme un répertoire langagier étendu, puisque le constat ne porte que sur la langue travaillée, le français standard, qui souffre alors selon les enseignants, de ne pas avoir été la seule.

La reconnaissance est donc là, mais encore fortement connotée. Cela rejoint encore une fois le paradoxe d'une valorisation de l'enseignement de langue étrangère dès le plus jeune âge, vu comme très positif pour l'enfant, quand il s'agit de certaines langues socialement et économiquement marquées positivement, qui s'oppose à la vision « empêchante » des langues minorées. (Hélot, 2007)

Des pratiques langagières reflètes d'une éducation « hors normes scolaires »

La perception des langues par les enseignants est également adossée à des présupposés et jugements sociaux normatifs sur le mode de vie et l'éducation des familles

Annexe 4a : 66 EC y'a aucune règle quoi là-bas elle fait ce qu'elle veut elle est dans le camp avec les autres filles et tout c'est bagarre machin y'a / donc forcément / c'est dur là pour elle

Les pratiques voyageuses, perçues comme des approximations par les locuteurs de la norme, et l'emploi de ces tournures syntaxiques ou lexicales classées dans le registre « courant » voire « vulgaire », laissent supposer une éducation tout aussi laxiste. Les parents voyageurs tolérant ces mots « vulgaires », ils ne jouent donc pas pleinement leur rôle éducatif langagier. Bien que les pratiques langagières voyageuses soient souvent présentées de manière bienveillante, à défaut d'être positive, les mots les qualifiant portent cependant l'empreinte des jugements de valeurs.

Des compétences orales perçues comme un obstacle à l'écrit

Alors même que tout le monde s'accorde à dire que les élèves qui ont des pratiques langagières « tsiganes » ou « voyageuses » ont un manque d'acculturation à l'écrit, survalorisant l'oral et que c'est un des nœuds à dénouer pour acquérir les normes scolaires, les discours minorisent les compétences orales des élèves, puisqu'elles sont perçues à travers la grille de perception des attendus scolaires et de la surnorme sociale:

Annexe 2a : 182 : « Je fais beaucoup d'oral, beaucoup d'imprégnation orale parce qu'il y a déjà énormément de faiblesse là-dessus.[...] c'est la première étape. »

Une enseignante toutefois, valorise les compétences orales des élèves, les mettant en parallèle et non en opposition avec les compétences écrites. Elle parvient ainsi à analyser les compétences différentes mises en œuvre :

Entretien E.V : annexe 4.b :29 moi la grosse différence que je sens c'est vraiment euh:: bon ben c'est des choses que tu sais déjà hein/ au niveau du passage à l'écrit↓ en fait moi je trouve que vraiment à l'oral il y en a qui sont très très pertinents vraiment↓ // même si on voit bien qu'ils ont des codes de langage différents mais:: en tout cas au cm2 ils ont compris qu'il y a le langage de l'école et puis il y a le langage de la maison etc du coup à l'oral au niveau de la réflexion::: c'est le passage à l'écrit↓/

Des recouvrements lexicaux sources de malentendus

Les élèves perçoivent les mots qui ne sont pas dans le répertoire des enseignants (annexe 6a : 26 goutchoum 96 « bok » ;annexe 2b : 425 « le nak », 433 : mouchel), mais ne

soulignent pas les difficultés des recouvrements partiels. Lorsque la question est posée dans les entretiens, aucun n'a d'exemple à citer. Même si cela transparaît en filigrane dans certains entretiens. Ce sont les mots « bizarres », les mots qu'ils ne comprennent pas qui sont une difficulté consciente pour les élèves.

Les enseignants, eux, perçoivent très nettement ces malentendus et les soulignent dans les entretiens, les présentant souvent comme les principaux obstacles aux apprentissages scolaires.

- Entretien
EC, annexe
6a : 89 / parce que justement on parlait ah oui "guetter" / y'avait la directrice qui guettait dans le livre qu'on lit la directrice elle guettait le maître pour lui tendre un piège et il m'a expliqué qu'il comprenait pas bien parce que eux guetter c'est regarder en fait / ils guettent la télévision notamment
- EC
Annexe
6a :109 mais justement je pense que c'est presque plus dur pour ceux: / parfois c'est pas si loin quoi et du coup c'est presque encore plus dur quoi tu vois à la limite y'a vraiment une autre langue ça parle: italien ou quoi puis voilà t'as d'autres trucs et puis eux c'est quand même pas très loin donc y'a des moments ils sont tout le temps en train de passer de l'un à l'autre quoi ils peuvent pas vraiment se dire y'a un moment où c'est ça un moment où c'est ça là eux tu sens qu'ils naviguent un peu / qu'ils naviguent tout le temps entre les deux quoi ↓

Ils essaient de les prendre en compte en utilisant l'hyper-explicitation ou des recherches lexicales régulières, mais le plus souvent, c'est un surgissement inattendu qui provoque l'adaptation. Ces malentendus ne sont, et ne peuvent être anticipés, reflet de deux normes qui se rencontrent. Contrairement aux élèves, les enseignants ne pointent pas la quantité de mots inconnus par les élèves comme une cause essentielle de malentendu. Probablement, parce qu'au-delà des termes scolaires spécifiques et d'un lexique qui peuvent leur sembler inconnus de leurs élèves, ils ne perçoivent pas le décalage de lexique « standard », masqué par une compréhension partielle.

La sensibilisation des enseignants a pourtant été significative pour cette perception d'un recouvrement lexical ignoré par l'ensemble des interactants. (Annexe 4.b : 29 par exemple) Cette prise de conscience a permis une réflexion pédagogique, mais aussi une auto-analyse de pratiques plus positive. Il y avait une explication à certains « échecs » de leurs enseignements.

1.1.3 Une auto-analyse sociolinguistique performante

Tous les acteurs présents sont conscients des enjeux symboliques et sociaux des interactions langagières en milieu scolaire. L'objectif inscrit dans les programmes est d'ailleurs une maîtrise de la langue pour une bonne insertion sociale. Ce sont donc des normes de communication conformes à un modèle, et un modèle aux normes de l'écrit standard, qui doivent être travaillées et les variations sont proscrites à ce titre.

La langue porteuse d'identité

L'importance de la dimension identitaire des pratiques voyageuses est soulignée par les locuteurs dans tous les entretiens, et souvent revendiquée lors des interactions de « corrections » faites par les enseignants.

Pourtant ces pratiques, variante codifiée d'un français porteur des marques d'un français populaire, sont mal identifiées par les locuteurs eux-mêmes. Le statut de langue n'est donné spontanément par personne. Les enseignants les appellent patois. Les Voyageurs, quand on leur pose la question, disent parler français, bien que ce soit souvent nuancé ensuite (« mais pas le français-français »). Les adultes Voyageurs parlent souvent de « parler-voyageur ».

Comme une grande majorité de Français, imprégnés de la conception monolingue unifiante étatique, les enfants voyageurs associent une langue à un territoire identifié, un pays. Ils ont pourtant des pratiques non seulement minorées mais déterritorialisées. Cela ajoute à la confusion. Lors d'une séance sur le portfolio des langues, K., l'élève interviewée, a eu une longue discussion autour du drapeau de la « Gitanie », qui existait (le drapeau rom international), qui était celui avec la roue, affirmant que si un drapeau existait, le pays existait, même si elle ne savait pas où il se situait.

Les élèves manifestent leur difficulté d'accepter la norme fonctionnelle standard comme une surnorme de plusieurs manières: incompréhension, opposition, ou à tout le moins suspicion reflet d'une insécurité profonde.

Les enseignants reconnaissent les pratiques voyageuses, puisqu'ils doivent les « corriger », mais tout comme pour les pratiques plurilingues d'autres élèves, laissent ces pratiques dans le hors-classe, et n'en ont qu'une connaissance vague. Malgré plusieurs interventions de sensibilisation, aucun des enseignants n'a pu par exemple nuancer comme le font les élèves entre la « gitane », l'« allemand », et encore moins en utilisant les glottonymes kalo, manouche ou yéniche.

Le mode de reconnaissance d'un groupe plus général fonctionne. Ces élèves sont des « Voyageurs » et ils « parlent » comme ça !

Des pratiques fonctionnant comme un we code

La langue tsigane non intercompréhensible (manouche, kalo) est clairement énoncée comme un we code servant à établir une distinction entre Eux et Nous. (Annexe 2C : 127 : et pour pas que les gens y nous entendent et ben on parle en gitane// si on veut dire quelque chose qui vont pas:: alors on va le dire en gitane pour pas que qu'ils/ entendent.)

L'identification de l'accent sert, comme dans tout acte de communication oral, de première reconnaissance d'appartenance. Les faux accents, les accents contrefaits sont très mal connotés (ex annexe 6a : 175 elle fait exprès de parler comme nous par exemple mais en fait/ ça se voit que c'est pas ::: ;187 mais maintenant là euh : comme on est devenue copines avec elle eh ben elle parle normal elle parle plus comme elle disait avant), excluant de fait leurs locuteurs de cette communauté linguistique.

Sans identification claire et reconnue de leurs propres pratiques langagières, les élèves instituent par opposition, le français standard comme un they code, celui des Gadjé, des « Paysans », des « Français ». Cette différenciation porte sur la reconnaissance de deux communautés distinctes, celle dans laquelle ils ne se reconnaissent pas (et ne sont pas reconnus), le français standard, et celle à laquelle ils se sentent appartenir, la communauté linguistique des Voyageurs (Calvet, 1994).

1.2 Des pratiques plurilingues connues

L'équipe enseignante est sensibilisée à la différenciation et à l'inclusion, à la fois pédagogiquement par l'accueil d'élèves de l'ULIS⁴³ de l'école dans la majorité des classes, mais aussi, d'un point de vue linguistique, par un accueil fréquent et régulier d'élèves allophones nouvellement arrivés en France. Les pratiques plurilingues et pluriculturelles sont donc pensées comme présentes, « dans l'école », mais qu'en est-il des répertoires linguistiques individuels ?

⁴³ Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire, classe permettant la scolarisation d'un petit groupe d'élèves présentant des troubles compatibles. <http://eduscol.education.fr/cid53163/les-unites-localisees-pour-l-inclusion-scolaire-ulis.html>

1.2.1 Un plurilinguisme minoré

Les enseignants savaient tous, avant même le début de la recherche, que plusieurs élèves de leur classe avaient des répertoires plurilingues. Tous ont pourtant découvert lors de la séance consistant à faire son portfolio des langues, l'hétérogénéité des pratiques présentes dans leur classe, et l'étendue du répertoire langagier de certains élèves.

Des découvertes inattendues

Une séquence inspirée de la démarche d'éveil aux langues a été menée dans chacune des trois classes. Elle se déclinait sur deux interventions. La première séance souhaitait faire émerger et formaliser les répertoires linguistiques des élèves, puis une seconde séance sensibilisait à la présence de nombreux mots venus d'ailleurs dans le lexique dit « français ». Chacun a été amené, à cette occasion, à évoquer les langues parlées, les langues comprises, les langues entendues, et la langue qu'il souhaitait apprendre⁴⁴.

En fin de séance, un arbre des langues de la classe était réalisé afin de mettre en valeur la richesse des ressources linguistiques présente au sein de la classe⁴⁵.

Ce fut une séance riche en découvertes dans les trois classes, pour les enseignants mais aussi pour les élèves (le détail des langues en présence est développé en Annexe 9)

E.V l'a reconnu (Annexe 4b), E.C a été étonné (Annexe 4a :124-125).

La création de l'arbre de la classe, où chacun venait coller autant de feuille-langue que de langue pratiquée, a souligné le rôle de lien du français, commun à tous, dans toutes les classes. Feuille partagée, tous l'ont collée. Élèves comme enseignants ont exprimé cette appartenance à une même communauté linguistique.

Des langues en tension

L'émergence des langues connues et parlées fut rythmée par l'apparition de marques identitaires importantes, parfois de tensions individuelles ou interpersonnelles.

Plusieurs élèves n'ont dit être bi-plurilingues qu'en fin de séance. Alors même qu'ils parlaient ou comprenaient plus de deux langues (anglais-« africain »-français ; comorien-mahorais-français ; arabe-italien-français)

⁴⁴ Annexe 7

⁴⁵ Photos mises en annexe 10

Une interaction autour de la langue turque a montré les tensions sociopolitiques de langues extraterritoriales maintenues chez des enfants pourtant nés en France. Un élève turcophone, dont les parents sont de nationalité turque, exigeait d'une élève de nationalité macédonienne, qu'elle enlève la feuille « turc », parce qu'elle, elle ne pouvait pas parler le turc, que seuls les Turques pouvaient marquer qu'ils parlaient le turc.

Une autre élève a montré que la surnorme existait pour d'autres pratiques. Parlant avec sa famille maternelle l'anglais « d'Afrique », elle affirmait qu'elle ne pouvait pas marquer anglais, puisque ce n'était pas le même anglais que celui de l'école, que ce n'était pas la même langue, même si elle comprenait tout. Cette élève n'a d'ailleurs jamais mentionné cette compétence à l'enseignant lors des séances d'apprentissage de l'anglais en classe.

Cette séance de sensibilisation a également permis de montrer que les pratiques voyageuses n'étaient pas perçues par les élèves de cette école comme des pratiques minoritaires. Elles étaient de plus présentes dans les connaissances premières des enseignants contrairement aux autres pratiques bi-plurilingues de la classe. Enfin, elles ont été clairement revendiquées, sans poser aucune des difficultés que certains élèves bi-plurilingue de la langue de migration, ont pu montrer.

Le statut de langue a ainsi été attribué naturellement par tous les protagonistes au « voyageur ». Les élèves n'ont pas eu besoin de savoir définir exactement ce que recouvre le voyageur, mais être reconnu comme un locuteur, et à ce titre faire partie de la communauté, est l'effet recherché et suffisant, rejoignant toute la force identificatoire, malgré leur non-réalisation, des langues d'appartenance.

1.2.2 Des pratiques voyageuses très présentes

Si les enseignants ignorent la réalité des pratiques voyageuses, elles sont néanmoins présentes dans les classes, sous forme de représentations ou de revendications, ce qui n'est pas le cas d'autres situations de bi-plurilinguisme familial, dissimulés.

Les exemples donnés dans le corpus

Les marques phonétiques des pratiques voyageuses ont été soulignées dans tous les entretiens. C'est une marque différentielle forte. Les descriptions phonétiques d'une précédente recherche les avaient déjà identifiées. Mais il est intéressant de noter qu'au moins deux élèves sont parfaitement capables de produire le phonème conforme a standard, et ne le font pas, y compris dans le contexte d'énonciation scolaire.

L'absence de liaisons obligatoires est un trait marquant pour les locuteurs de la norme, un véritable « shibboleth ». Or de nombreuses liaisons obligatoires dans le français standard ne sont pas réalisées : (annexe 2c : 127 par exemple, ou encore annexe 2b : 388).

La prosodie et l'articulation, notées comme caractéristiques des pratiques voyageuses par les élèves, sont apparues dans différentes occasions, où la répétition a été nécessaire pour la compréhension de l'enquêtrice.

Des zones de recouvrement lexical sont présentes malgré les dénégations des élèves. Les enseignants y sont sensibles, notamment lorsqu'elles surgissent dans des sphères de production ou de réception de discours monologal. Ainsi EC qui donne comme exemple « guetter » synonyme de voir « on peut guetter la télévision ».

Lors d'un entretien, un malentendu léger apparaît, comme la plupart des approximations de communication que provoquent les pratiques voyageuses quand elles entrent en contact avec la norme. Ainsi, K, au sujet de la « gitane », dit à plusieurs reprises, « quand on veut pas qu'ils *entendent* », terme qui signifie ici « comprendre » (Annexe 2c : 127) ou encore quand l'enquêtrice parle de « reconnaître » une langue et N. l'interprète « comprendre » (Annexe 2c : 178) On perçoit ainsi la confusion que peut engendrer ce recouvrement lexical partiel.

Les approximations phonétiques, elles aussi, aboutissent parfois à de véritables confusions lexicales. Ainsi N qui dit : « elle on la dessine pas [pour décide] » (Annexe 2c : 85). L'enquêtrice n'a pas vraiment perçu la confusion lors de l'entretien. C'est à l'écoute plus fine de la transcription que cela est apparu. Ou encore ligne 85 dans la même annexe, le mot reconnaître utilisé par l'enquêtrice est compris comme synonyme de comprendre.

Si la confusion existe dans la production, comment le message est-il perçu en réception, surtout par le canal écrit?

Les représentations des locuteurs

Les pratiques voyageuses sont identifiées par tous, mais connotées différemment. Les enseignants disent les reconnaître, mais n'en connaissent que l'existence sans en savoir les réalisations et les citent souvent comme obstacle à surmonter. Elles sont décrites plutôt négativement par les locuteurs, « on parle mal », « on ne sait pas », mais aussi revendiquées comme un marqueur identitaire essentiel, des particularités qui doivent être conservées.

Tous les élèves ont une connaissance des termes et une représentation attachés aux termes voyageurs, gitans, yéniches, manouches. C'est une réalité pour eux, alors que les enseignants ignorent ces termes et ce qu'ils recouvrent. Même si les identités ainsi assignées peuvent être variables et fluctuantes, elles sont, pour les élèves voyageurs, distinctives et significatives. Ces pratiques sont parfaitement conscientes chez les élèves. Ainsi N., ayant un rapport à l'école qui peut paraître très « détaché », a montré un véritable intérêt pour l'activité du portfolio des langues, posant de nombreuses questions. Puis, lorsque l'enregistrement, pour des raisons d'organisation d'emploi du temps a été deux fois repoussé, N. venait régulièrement relancer l'enquêtrice pour être sûr de participer à l'entretien. A la suite de ce moment, N. a demandé de poursuivre le « travail sur les langues ».

Plusieurs portfolios de langue font apparaître le gitan ou le voyageur comme langue que l'on souhaite apprendre. Le statut de langue opère donc pour ces pratiques langagières au sein de la classe, entre élèves. Au point que certains sont soupçonnés de parler comme les voyageurs pour s'intégrer aux groupes de pairs de la classe (exemple op.cité annexe 6a : 175).

Dans un renversement intéressant, les pratiques langagières des élèves voyageurs, largement usitées dans les échanges informels entre pairs, fonctionnant devient la norme de la communauté « élèves », dont les marqueurs sont connus mais mal maîtrisés par des enfants souhaitant faire partie de cette communauté linguistique, et par ce biais s'intégrer socialement au groupe voyageur. Ils le font comme les locuteurs d'une langue minorée, qui reconnaissent une forme légitimée et dans un effet de sur-correction peuvent produire des formes inadaptées.

La perception de ces pratiques par les enseignants

La proximité et les malentendus liés à l'intercompréhension partielle entre les normes sont les caractéristiques les plus saillantes pour les enseignants, soulignant ainsi leurs difficultés à prendre en compte la variation linguistique dans leurs pratiques pédagogiques.

Malgré des positionnements pédagogiques voulus pluriels, le déficit de la maîtrise de la langue scolaire n'est jamais mis en balance avec d'autres compétences plurilingues ou plurinormales. Les élèves ne sont pas perçus dans l'intégralité de leur compétence plurielle. Le déficit langagier des enfants des familles voyageuses, plus encore que pour les élèves « officiellement » bi-plurilingue, est expliqué par des pratiques familiales qui freinent, empêchent les acquisitions scolaires littérariées.

Le positionnement identitaire de la langue dans sa confrontation, puisqu'elle est placée sur ce mode dans l'espace scolaire, avec la norme scolaire est notée dans tous les entretiens. Elle est parfois perçue comme genrée. (Annexe 4c : 17 mais c'est sûr je vois plus les filles faire ça les garçons non), alors que les exemples montrent, en entretien ou en observation que ces revendications sont présentes chez des élèves des deux sexes.

1.3 Des dispositifs pédagogiques entre principes et réalité

Les principes d'une pédagogie plurilingue et pluriculturelle sont acceptés par les enseignants mais dans leurs pratiques, quelles sont les mises en œuvre ?

1.3.1 Des pratiques et des gestes adaptés

Le plurilinguisme est théoriquement connu et valorisé. Les variations stylistiques sont également prises en compte dans les objectifs du projet d'école et soulignées dans les discours des enseignants. Mais dans la réalisation, les scénarios didactiques proposés pour l'apprentissage des compétences métalinguistiques ne sont pas en adéquation avec ces principes pluriels. Cette distance entre intentions et réalisations se lit dans les interactions observées.

Dispositifs et logique dispositive.

Les trois enseignants participant à cette recherche pensent leur pédagogie autour de projets, souhaitant ainsi susciter une plus grande implication des élèves, et mettre du sens pour les élèves en contextualisant les apprentissages. Les répertoires langagiers des élèves sont

pensés initialement dans leur diversité. Or, lorsque cela concerne les apprentissages métalinguistiques, toutes les séances observées ont eu une organisation classique et descendante, toutes réalisées sur des supports décontextualisés.

Les attitudes des enseignants sont toujours bienveillantes. Les interactions sont nombreuses au cours des séances et les questionnements des élèves toujours accueillis. L'humour est souvent utilisé comme ressort pédagogique. Les surgissements inattendus de malentendus ou de formes non-conformes sont d'ailleurs souvent traités sur ce mode.

E.C quand K.P.B propose une forme totalement non-conforme aux attentes (« hier // vous avez partirié), ou E.V quand elle évoque l'absence de déjà-là dans une séance.

Entretien

E.V / là on avait travaillé sur le sens propre le sens figuré alors les expressions tu vois:: bon
Annexe ils y connaissent rien (*éclat de rire*) mais ça leur a vachement plu tu vois et après ils
4b : 35 essaient quand même de s'en resservir et tout

La prise en compte du plurinormalisme/plurilinguisme est réelle, notamment après la séance d'ouverture aux langues, mais s'arrête souvent aux portes des séances métalinguistiques. La difficulté pédagogique réside dans la contradiction apparente de l'apprentissage d'une norme et la co-existence dans la classe de productions non-normées. La non-reconnaissance de ces compétences maintient ainsi les équivoques et les malentendus.

La survalorisation de la norme scolaire

Malgré l'inscription dans une démarche de pédagogie de projet de l'ensemble de l'équipe dans le but de rendre plus « concrets » les apprentissages, aucune des séances observées n'était en lien avec un projet, ou un matériau réel. Or la décontextualisation entretient une survalorisation de la norme. On sait ou ne sait pas. C'est juste ou c'est faux. Il n'y a pas d'autre, pas de comparaison, pas de contraste, pas de variation.

Le projet théâtre provoque de vrais moments d'échanges sur les réalisations phoniques des élèves (articulation, prosodie au moins). Mais tout comme les séances observées en classe, le but recherché, et écrit dans le projet d'école, de ces moments de production orale, est la possibilité de manipuler un modèle, laissant implicitement les pratiques familiales hors du jeu. La surnorme s'impose, sans raison dite.

1.3.2 La force de l'implicite

Confortés par les programmes qui mentionnent des compétences intuitives sur lesquelles le travail des compétences linguistiques et métalinguistiques doivent être construites, les enseignants ont, de manière générale peu conscience de tous les implicites de l'enseignement du Français Langue Maternelle.

Des incompréhensions quotidiennes

Tous les élèves soulignent leur incompréhension des mots de l'enseignant et leurs difficultés à demander des explications. Fait de manière répétitive, ils s'auto-censurent, trouvent des stratégies de contournement, et acceptent, sans être dupes de l'effet négatif sur leurs apprentissages, les approximations.

Entretien 2.a : 358-366

Enq.	hum/ et ça vous arrive donc souvent de pas comprendre les mots que dit le maître
D; et K.P.B	Ouais
Enq.	c'est vrai↑ et vous lui dites↑ vous lui dites ou vous dites rien
K.P.B	Non
D.	non on dit rien
K.P.B	<u>c'est les autres qui demandent</u>
Enq.	<u>Et du coup vous faites comment pour comprendre</u> après: après: quand quand quand il explique encore mettons il aurait pas fin la phrase et ben on comprend après ça qui veut dire/ enfin on comprend pas mais on comprend le sens de la phrase
D.	
K.P.B	ou y en a des autres qui demandent

Dans les discours, c'est évident et perçu par les enseignants (Annexe 4a : 108 à 113). Mais cela va plus loin. Les aides et explicitations sont aussi rendues plus floues par cette distance entre les pratiques.

Annexe 2c :	A.	et des fois/ on comprend mieux parce que: / on se comprend ouais/ voilà/ on parle pareil/ que avec le maître on comprend
281-282	K.	moins un peu

Des moments d'insécurité pédagogique

Les enseignants perçoivent les distances. Ils essaient d'y pallier autant que possible en verbalisant beaucoup, en explicitant (par exemple E.C ci-dessous, ou entretien E.Cé, annexe 6c : , entretien E.V, annexe 4b : 49) même si nous avons vu à quel point ces étayages peuvent parfois être peu opérants du fait même des incompréhensions.

Entretien EC
Annexe 6a :
173à175

ouais bah c'est pareil pour pas mal de trucs hein bah c'est un peu la même chose finalement tu vois quand on corrige et qu'on fait les phrases / disons que ce qui est sûr c'est que par rapport à: je pense à d'autres classes je fais énormément de: j'essaie d'en faire le plus possible après des matinées comme ça ça me donne pas envie mais ceci dit c'est un peu particulier normalement ça marche quand même mieux je fais beaucoup d'oral en fait tout le temps surtout quoi pour faire de l'imprégnation orale quoi c'est vrai que CM1 t'as certains CM1 tu fais quasiment plus que de l'écrit quoi les gamins après t'es là à chercher la petite bête là moi je fais beaucoup d'oral que ce soit en orthographe sur la syntaxe en grammaire on fait beaucoup de choses à l'oral parce qu'il y a déjà des faiblesses énormes là-dessus et tout ce qui est lié / et euh c'est déjà la première étape quoi / et ça marche pas mal dans l'ensemble hein ça marche pas mal / mais c'est vrai que:

Enq. ouais t'as l'impression que le fait de passer par l'oral ça a quand même un vrai:
EC

ah ouais ouais carrément / je le faisais moins au début par manque d'habitude et depuis que je le fais beaucoup plus euh: ouais ouais c'est hyper efficace et puis je fais de l'hyper explicite quoi surtout tout le temps on répète tout on dit tout voilà quelqu'un dit une phrase on répète et puis / on dit vraiment qu'est-ce qu'il se passe dans ta tête quand tu fais ceci cela / ça tu me diras c'est tout le temps vrai mais avec eux encore plus quoi / encore plus et surtout quoi / au CM1 normalement

Dans les séances spécifiquement consacrées aux apprentissages métalinguistiques, une insécurité pédagogique des enseignants sur leurs propres pratiques et donc leurs enseignements a pu être observée. E.C : « C'est comme ça, tu appliques, comment tu dis ? on ne dit pas comme ça. Dans la séance de travail sur le passé composé)

Le « déjà-là » linguistique des élèves n'est convoqué que pour validation intuitive des productions, et uniquement dans les savoirs liés à la manipulation du français normé. Il n'en a jamais été fait mention au cours des observations, dans aucune pratique « hors –norme », dans les phases de découvertes, comme de consolidation. Cela exclut de fait les pratiques familiales de la sphère des apprentissages métalinguistiques.

2 Discussions

L'observation et les discours ont mis en valeur non seulement les fortes implications sociales des pratiques langagières de chacun, en termes de « face » mais aussi comme marqueur identitaire essentiel d'appartenance ou de rejet. Les entretiens ont montré que ces enjeux étaient conscients ou ressentis clairement par les protagonistes. Comment cela peut-il influencer sur l'enseignement et l'acquisition de compétences métalinguistiques associées à des pratiques aussi fortement marquées ?

2.1 Les impacts des pratiques langagières sur les actions pédagogiques

Les enseignants engagés dans cette recherche ont un discours positif sur tous les principes de l'approche plurielle, et les autres membres de l'équipe pédagogique ont eux aussi manifesté un intérêt certain pour cette démarche.

Au-delà des principes, les discours et les mises en œuvre reflètent une palette bien plus nuancée des représentations attachées aux pratiques en tension lors de la conception et la mise en œuvre des dispositifs didactiques.

2.1.1 Dans les discours

La réalisation de séances d'élaboration de portfolios des langues et un travail sur les outils pédagogiques à disposition dans les séances de Français Langue Maternelle ont été interrogés lors d'entretiens individuels, complétés par la seconde série d'observation.

Comment se saisir des pratiques des élèves dans les activités

Les enseignants, et l'équipe dans son ensemble en l'inscrivant en tant qu'axe principal dans le projet d'école, souhaitent s'en saisir, et imaginent des dispositifs pour tenir compte d'un décalage de compétences évident. Les actions pédagogiques sont adaptées, en s'appuyant principalement sur l'explicitation et la répétition.

On perçoit bien ici l'impact de la conception du manque de maîtrise de la langue normée, dans le déjà-là des élèves. Mais si élèves et enseignants mentionnent ce déficit, aucun n'évoque la prise en compte des autres pratiques dans une approche pratique plurielle.

Les élèves traduisent ce vide par le sentiment d'un manque. (Annexe 2b : 510: moi je n'ai pas les astuces).

Les attentes des enseignants portent bien sur l'acquisition de pratiques normées, rôle de l'école. Mais la non-reconnaissance des pratiques individuelles, plurinormales ou plurilingues, empêche une compensation symbolique du manque de maîtrise des pré-requis en langue normée et le travail sur des activités métalinguistiques étendu à l'ensemble du répertoire linguistique des élèves. Les pratiques voyageuses, perçues comme des variations, sont connotées très négativement, pointées comme responsables d'un manque de compétences de communication, que l'on doit « combler », en remplissant par l'imprégnation et la surexplicitation.

Les dispositifs pédagogiques sont la traduction didactique de ces représentations diglossiques des enseignants attachées, un peu « malgré eux », aux pratiques hors-normes de leurs élèves.

Tous signalent l'impossibilité d'étayer les apprentissages sur un « déjà-là » pourtant constamment sollicité. Que l'enseignant convoque des savoirs épilinguistiques, des pratiques qui « devraient » être dans les pratiques des élèves, soit qu'il convoque des apprentissages métalinguistiques scolaires formels mais non maîtrisés, les élèves ne font pas écho, et ressentent eux aussi ce vide, cette absence comme un manque, un déficit, un « problème ». « enfin bref on connaît rien » (annexe 6a : 472).

Tous les enseignants disent privilégier l'oral et la répétition, l'imprégnation, l'inscrivant collectivement dans le projet d'école comme « actions effectuées pour atteindre l'objectif visé » (Annexe 11). Aucun ne suggère un autre dispositif didactique, repense la transposition du savoir, afin de le rendre accessible autrement.

Paradoxalement, les élèves n'évoquent jamais ce travail oral des compétences métalinguistiques. Au contraire, tous soulignent l'importance de l'écrit dans le cadre scolaire.

La prise en compte de l'effet de surnorme

Les élèves signalent tous l'effet de surnorme, et le manifestent dans la pratique. Cette surnorme est un peu balayée par les enseignants, qui ne ressentent que la manifestation d'une appartenance à une communauté linguistique revendiquée, mais pas une pratique s'appuyant elle aussi sur des compétences métalinguistiques.

Les enseignants ont un discours sur une résistance à l'acquisition et la manipulation du français standard, mais jamais de questionnement sur l'imposition d'une autre norme. La seule question porte sur comment l'imposer. Or il n'y a pas de réflexion sur d'éventuelles comparaisons métalinguistiques ou de reconnaissance des répertoires des élèves dans la conception didactique, aucune des activités plurielles d'apprentissage n'est expérimentée. (annexe 4c : 18 : encore une fois on n'est pas allé au bout. A chaque fois je prévois, et puis on est obligé d'expliquer et ça prend du temps.)

De même, le refus des corrections n'est pas réfléchi en termes sociolinguistiques mais uniquement comme un point de résistance pédagogique. E.Cé (annexe 4c : 17) « cette année non, mais l'année dernière oui ». « I. l'a fait plusieurs fois en me disant non c'est pas vrai,

on dit comme ça ». Et K. (annexe 2b : 371) « le maître il va nous dire non c'est pas ça et nous on va lui dire on dit comme ça. »

Les enseignants mettent en avant les compétences lexicales et phonologiques des élèves, jugées déficientes « au niveau de la syntaxe et de la conjugaison/ alors le vocabulaire aussi hein c'est sûr parce que:: voilà il leur manque du vocabulaire [...] on a travaillé sur sens propre sens figuré, ben là ils savaient rien (rires) , Annexe 4b : 35, ou annexe 4c : 7) Les élèves eux soulignent leurs difficultés lexicales , mais non en terme de malentendus, mais bien en terme d'incompréhension. Ils expriment surtout leur absence de maîtrise des savoirs métalinguistiques attendus en français standard (grammaire, conjugaison, métalangage... Annexe 6a : 472, on connaît rien quoi)

2.1.2 Des pratiques réelles contrastées

Les enseignants pensent leurs dispositifs didactiques en souhaitant en compte les pratiques familiales des élèves, très éloignées de la norme scolaire. L'ensemble du projet d'école est basé sur l'acquisition de la langue scolaire. Mais dans les pratiques de classe observées, hors de dispositifs spécifiques, peu de choses sont adaptées, les enseignants continuant à faire un enseignement de français langue maternelle, où l'importance de l'écrit est prééminente, et la variation exclue.

Une adaptation globalisante

L'adaptation des activités d'apprentissages métalinguistiques se pense par rapport au « niveau » des élèves dans ces compétences en français standard, sans convoquer les particularités des biographies langagières individuelles. Par exercice et imprégnation, tous devraient pouvoir atteindre les compétences visées, sans que les difficultés rencontrées ne soient perçues comme le reflet de pratiques plurinormales ou plurilingues parfois très différentes. L'explicitation des règles et des fonctionnements de la « langue française » se fait d'un point de vue d'un locuteur de la langue normée, qui, dans un impensé pédagogique, travaille sur et avec « une langue comme système non aléatoire, une langue réglée et grammatisée, nécessaire pour construire et se construire dans l'ordre des savoirs scolaires » (Bautier, 2007 : 59)

Ces activités métalinguistiques non explicites entretiennent l'insécurité linguistique des élèves Voyageurs, qui pensent pourtant parler français. « mais pas en conjugaison » (A. dans Annexe 2b : 514-516).

Une différenciation conçue par rapport aux « déficits »

La différenciation pédagogique est réelle. Mais elle est toujours une adaptation pour des élèves qui n'ont pas les compétences métalinguistiques attendues, et non pensées comme étant une différenciation s'appuyant sur des compétences réelles dans d'autres normes, d'autres pratiques mais non acquises dans le français langue de l'école.

Ne pouvant s'appuyer sur des compétences déjà maîtrisées, ne sachant opérer un transfert de ces compétences d'une norme à l'autre, puisqu'elles sont présentées et vécues comme incompatibles, les élèves comme les enseignants ne peuvent construire ensemble. L'enseignant ne parvient pas à rendre accessible les savoirs selon le triangle didactique. Les élèves, eux, ne peuvent se saisir de la langue pour la mettre à distance et en faire un objet d'étude dans un mouvement de secondarisation.

Les « corrections » en situations dialogales d'apprentissage sont systématiques et correspondent à des structures répétitives et répétées, mais elles interviennent le plus souvent sans explicitation de la différence entre exigences scolaires formelles et exigences de communication.

2.1.3 Un bilan mitigé de la séance sur l'éveil au plurilinguisme, dans les discours et dans les faits

Les observations menées sur des temps espacés ont pu suivre les éventuels impacts d'une sensibilisation des enseignants aux pratiques pédagogiques plurielles, ainsi que l'émergence d'une conscience plurilingue et plurinormale chez les enfants, sur les dispositifs pédagogiques mis en œuvre pour l'acquisition des compétences métalinguistiques.

Au-delà des premiers discours, tous positifs sur ces démarches et les activités menées, l'analyse plus fine des entretiens et des séances montrent les ambivalences des enseignants face à cette nouvelle conception des langues et des pratiques, et leurs perceptions par les élèves.

Des entretiens d'auto-confrontation réalistes

Les discours montrent que tous les enseignants ont eu une perception plus aigüe des pratiques plurilingues de leurs élèves. Ces séances ont toutes été accompagnées de surprises. Ils y ont trouvé une « explication » aux difficultés des élèves, mais, hormis l'enseignant avec qui nous avons élaboré une séance avec des outils d'enseignement de français langue seconde, aucun n'a modifié ses pratiques pédagogiques quotidiennes, continuant à s'appliquer à « combler » un manque, en essayant de donner des « recettes », des automatismes, sans penser les acquis métalinguistiques, sans repenser les dispositifs didactiques proposés.

Il est étonnant de constater à quel point le manque d'impact de ces pratiques est noté par les enseignants, le besoin d'une autre pédagogie soulignée, et que cela semble accepté, probablement parce que les méthodes de français langue maternelle sont les seules auxquelles les enseignants aient été formés. « Les discours produits par les enseignants portent en effet aussi des éléments qui fonctionnent comme des « arguments de communauté » et qui se rapprochent d'une forme de doxa didactique dans laquelle les acteurs du champ et les destinataires se reconnaissent, sans pour autant qu'ils soient congruents dans leurs pratiques. » (Auger et Cadet, à paraître)

Des pratiques interrogées par tous les acteurs

Les enseignants disent avoir été sensibilisés aux pratiques familiales des élèves mais ne pas savoir comment s'en saisir dans leurs actions pédagogiques. Ils constatent donc eux-mêmes peu de changement dans leur quotidien. Les implicites et la décontextualisation sont toujours présents.

La prise en compte des pratiques langagières hors normes impliquent une pédagogie différenciée ainsi que beaucoup d'oral et d'explicitation. Les besoins particuliers sont pourtant rapidement oubliés dans la pratique. Pendant la correction E.C fait ainsi systématiquement appel à la conformité « intuitive », aux compétences épilinguistiques des élèves, pour le choix de l'auxiliaire et ne pense pas à réutiliser la liste des verbes utilisant être, alors même qu'il a construit les apprentissages avec cet étayage. De même au cours des séances d'entraînement, l'enseignant montre à quel point ce déficit est en réalité un « impensable » pour ce locuteur expert de la forme standard : « arrêtez avec vos j'y arrive pas », pouvant sous-entendre que les élèves manifestent ainsi un manque d'effort et de volonté, bien plus qu'une difficulté réelle.

La distance est totale entre les termes métalinguistiques, les exercices proposés, et les compétences réelles travaillées. Les élèves ne maîtrisent pas le lexique métalinguistique et ne sont pas capables d'identifier les compétences travaillées derrière chacun de ces termes. Comment dès lors peuvent-ils les mobiliser et s'engager dans les apprentissages ?

Le manque de sens comme de progression dans les acquisitions métalinguistiques est noté par les enseignants et accepté par les élèves. La diglossie entre norme standard et pratiques familiales sert d'explication à cette impasse : c'est parce que les pratiques hors sphère scolaire (les pratiques spontanées dans l'école ne sont jamais mentionnées) ne sont pas conformes, qu'elles provoquent un manque, trop important, qui ne permet pas aux élèves d'accéder à ces manipulations métalinguistiques attendues.

2.2 Les impacts sur les apprentissages

Cette impossibilité lexicale induit une impossibilité conceptuelle. Ne pouvant réactiver de compétences linguistiques acquises dans le hors-norme, les élèves aux pratiques familiales éloignées abordent le travail métalinguistique avec des grilles de compréhension élaborées sur des malentendus.

2.2.1 Des recettes non assimilées

La compréhension de surface a des répercussions sur les apprentissages métalinguistiques qui reposent, non sur du sens, mais uniquement des automatismes.

Les étayages inopérants

Les enseignants s'appuient volontairement sur les automatismes et la répétition, essayant de contourner ainsi l'absence de ces prérequis considérés comme indispensables. Les élèves sont habitués à faire des applications systématiques de règles, ou de structures, sans que cela ait un sens. Ils sont d'ailleurs souvent demandeurs de « trucs qui marchent », constatant que certains les ont dans leurs répertoires. Mais cette posture a des limites évidentes, reconnues par tous. Le sens et la compréhension des compétences métalinguistiques n'étant pas installés, les élèves ne les maîtrisent pas et ne peuvent les manipuler de manière autonome.

Les enseignants eux-mêmes le reconnaissent. E.C (annexe 2a : 214) « ils ont besoin de se rassurer ils ont horreur de chercher [...] Ca passe plus ou moins// selon les moments// pas dans l'exercice de conjugaison [...]ils veulent appliquer des règles. »

Face à cette insécurité linguistique ressentie par tous les protagonistes, la réponse rassurante de l'automatisme et la répétition n'est pas efficiente. La langue, et le français aux normes standard comme les autres variantes, ne peut être une simple automatisation de règles fixes. La représentation de stabilité et de fixité entretenue autour de la norme fonctionnelle, par le biais des grammaires et des intentions et besoins de transmission, est confrontée à la réalité de ses pratiques, elles aussi soumises à la variation.

Les stratégies développées par les élèves

Pour pallier à leur insécurité linguistique, les élèves tentent de s'appuyer sur les étayages donnés par les enseignants, appliquant méthodes et recettes données en classe, même s'ils constatent le caractère inopérant de ces aides. Ainsi Ke (annexe 2b : 510) qui dit « Moi j'ai pas les astuces pour la conjugaison ». Et les élèves essaient, tâtonnent, persévèrent sans comprendre. Cette recherche est toujours présente chez les élèves de cycle 3 et montre leur véritable implication dans les apprentissages et leur envie de réussite. Même si les enseignants signalent souvent une attitude marquant un manque d'intérêt et de recherche.

Annexe 2b :
 281-287

A.	et des fois/ on comprend mieux parce que: / on se comprend
K.	ouais/ voilà/ on parle pareil/ que avec le maître on comprend moins un peu
Enq.	d'accord
	quand elle arrive on comprend tout de suite/ et après ben voilà ↓ <u>et après on travaille</u>
A.	<u>et après on arrive</u>
K.	
Enq.	et quand tu dis on parle pareil/ c'est quoi qui fait que::
	ben en fait/ le maître il dit que des mots:: français français/ genre euh:/ oh je sais pas comment expliquer/ tu vois ce que je veux dire↑
K.	

L'étayage peut être fait par des outils explicites et manipulables par des locuteurs de normes éloignées de la norme standard. Des ressources sont aisément disponibles en ligne, sur des sites comme Maledive, « pour enseigner la langue de scolarisation en contexte de diversité » ou encore Carap, qui propose « un cadre de référence pour les approches plurielles »⁴⁶

L'expérience a montré, lors du travail mené avec l'enseignant de CE2-CM1 sur le travail de construction et d'observation du passé composé, que la prise en compte de ce manque de

⁴⁶ <http://maledive.ecml.at/Home/tabid/3598/language/fr-FR/Default.aspx>, et <https://carap.ecml.at/> ou encore

savoirs « intuitifs » des élèves aux pratiques familiales éloignées des normes scolaires, et une meilleure connaissance des répertoires linguistiques des élèves, porte ses fruits et allège le sentiment d'insécurité. « le passé composé c'est facile » (A. dans annexe 2b : 533).

2.2.2 Des difficultés phonologiques persistantes

La perception de l'appartenance à la communauté linguistique « voyageuse » est fondée, affichée, d'après les dires de tous les protagonistes par un « accent ». Les nuances sont abondamment détaillées, notamment par les locuteurs. ([ã] et [o] pour les plus saillants) Or elles ne sont jamais travaillées en classe, y compris en maternelle. Le travail de phonologie, français langue maternelle, discrimine et identifie la place du phonème dans le mot en préparation à un travail de lecture, mais il n'est qu'exceptionnellement travaillé (autre que par une correction spontanée) en production.

Des confusions et troncations négligées

La correction phonétique se fait spontanément, soit parce qu'elle est signifiante pour la norme scolaire (ainsi les troncations des groupes consonantiques en fin de mots (cartab'), ou lorsque la confusion a des répercussions sur la compréhension du message. Elle ne fait pas l'objet d'un apprentissage scolaire systématique. Cette compétence est pourtant inscrite au CECRL et dans les programmes nationaux de maternelle. Elle est pourtant loin d'être validée par les élèves, y compris du cycle 3.

Les élèves, comme les enseignants sont conscients de ces confusions, de ces variations. Mais non travaillées en tant que telles, elles persistent, de manière souvent revendiquées par les élèves (les nombreux exemples de prononciation du [o] dans les entretiens d'élèves), et deviennent l'enjeu de manipulations symboliques, interférant avec les apprentissages scolaires.

Dans le décodage grapho-phonologique

Ces confusions pourraient être anecdotiques, et elles sont présentées ainsi par les interactants, si elles n'étaient pas installées. Elles peuvent empêcher le travail de codage-décodage, de compréhension comme de production de texte écrit, y compris chez des élèves considérés comme lecteurs. Ainsi, N., manifeste son insécurité « phonologique », en questionnant à propos d'un son lors de l'écriture de son mini-portrait, puis, laissé seul face au doute, il choisit le mauvais graphème (entre [ã] et [õ]).

Ainsi, s'ajoutant aux approximations lexicales, dues à un répertoire différent, elles interviennent dans les obstacles rencontrés par les élèves dans leur compréhension des textes, notamment des textes longs en cycle 3. Ainsi K, Annexe 2b : 254: « on connaît pas le mot alors on sait pas comment ça se prononce. »

Ces confusions phonologiques entretiennent ce flou présidant à tous les apprentissages linguistiques des élèves voyageurs en français standard, et en français langue de scolarisation, source avouée d'insécurité.

2.2.3 Une insécurité linguistique pesante

L'absence de connaissance, et de reconnaissance des répertoires linguistiques et stylistiques des élèves conduit les enseignants à ne percevoir que le faible répertoire à disposition dans la langue normée.

Porteurs de langues minorées, sans forme écrite, les élèves voyageurs se trouvent dans une situation de conflit, entre pratiques familiales et norme scolaire, qui toutes deux se veulent prescriptives.

Une perception différente selon les acteurs

Les pratiques voyageuses sont une norme, reconnue et valorisée dans le cercle familial, mais aussi parmi les pairs.

Les marques d'insécurité dans le contexte d'énonciation scolaire sont toutefois nombreuses dans les entretiens, y compris en dehors des interactions d'apprentissage (Annexe 2c : 215)

Les élèves voyageurs, aux normes familiales éloignées du standard, vivent une situation d'insécurité linguistique forte, au même titre qu'un élève allophone. Les pratiques langagières voyageuses, ressemblant à une créolisation, sont dans une situation de triple minorisation, perçue par les élèves : pas de grammaire écrite à opposer aux normes du standard fonctionnel, ni territoire ni ethnonyme, et enfin une dévalorisation sur le « marché linguistique ».

Or cette insécurité linguistique des élèves est perçue par les enseignants comme un manque d'assurance, facteur lui aussi de difficultés pour les apprentissages. Ce manque d'assurance est souvent associé à un manque d'intérêt ou de volonté (E.Cé, annexe 4c : 21, ou E.C annexe 2a : 206).

L'étendue du répertoire stylistique des élèves voyageurs est bien plus grande que la vision parcellaire de ces compétences par le prisme de la seule manipulation partielle du français standard, langue scolaire fonctionnelle.

Ses manifestations et leurs conséquences

Dans les productions, la limitation des discours, en raison de l'absence de possibilités de recours à des pratiques maîtrisées, est, elle, perçue comme un manque de compétence ou de motivation. « E.Cé : on passe beaucoup par l'oral. K. ne sait toujours pas faire une phrase à l'oral. Elle répond et elle met 3 mots » (annexe 2c :9). Or l'acte de communication est efficient. L'élève, en situation d'insécurité linguistique, mobilise ses compétences en langue standard pour apporter une réponse juste sur le fond. Le travail d'intériorisation de la prescription de la norme a donc déjà agi.

L'objectif pédagogique recherché n'est pas dans cet exemple la production de phrases à la syntaxe normée. Pourtant dans la validité de la réponse de l'élève, la conformité à la norme sert d'évaluation au même titre que le sens de la réponse demandée. La confusion entre le fond et la forme, surnorme scolaire, est un facteur limitant évident pour les élèves.

3 Perspectives

« La maîtrise de la langue et du langage repose non seulement sur la pluralité des possibles mais encore sur la capacité à établir des liens entre complexité langagière et complexité linguistique. Ainsi ce n'est pas tant l'hétérogénéité des niveaux discursifs de l'école qui crée la difficulté, que le caractère invisible de cette hétérogénéité. Travailler, à l'école, sur la notion d'écart (à la norme), interroger ce dont on s'écarte et comment on s'en écarte, voilà qui permettrait d'aider les élèves à porter le regard sur ce qu'il y a « entre » le langage et la langue⁴⁷. »

3.1 Travail de l'oral

La littérature scientifique note depuis plusieurs années les confusions liées à la fois aux perceptions des pratiques orales, entre norme réelle et représentée, et un enseignement de l'oral, visant des pratiques littéraires expertes (exposé, débat...). L'hétérogénéité des

⁴⁷ Delarue-Breton, 2007.

pratiques et répertoires présents dans la classe n'est pas ici suffisamment connue pour être valorisée comme compétence utile aux apprentissages métalinguistiques.

Une autre perception des compétences mises en jeu

Les textes officiels commencent à rendre compte des apports scientifiques de la didactique des langues, notamment des approches plurielles. En maternelle, probablement parce que la pression des apprentissages de l'écrit est moins forte, les programmes parlent de « langue des élèves », et distinguent, sans hiérarchiser oral et écrit. Ils précisent que l'écrit est « une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent ». Pourtant, dans les objectifs du langage oral, la surnorme du standard réapparaît : « *c'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française.* » Et il n'est plus fait mention des pratiques familiales hétérogènes comme supports d'apprentissages métalinguistiques⁴⁸.

Comme dans les programmes concernant les cycles 2 et 3, les pratiques des élèves ne sont pas mentionnées comme des appuis aux apprentissages métalinguistiques, sauf dans le cadre d'apprentissages scolaires de « langues vivantes », qui peuvent être l'occasion d'un apprentissage par comparaison.

Les enseignants, comme les textes officiels, ne saisissent que les compétences relevant de la norme standard, littératisée, et qui plus est dans le cadre scolaire, dans une visée de manipulation orientée et experte. L'oral scolaire n'est qu'une dimension orale de pratiques inscrites dans l'écrit. Il ne sert explicitement qu'à « acquérir des structures correctes, conformes » (projet d'école, 2017). Et les compétences attendues dans le cadre des productions orales scolaires peuvent aller jusqu'à influencer la perception qu'a l'enseignant du niveau scolaire de chacun des élèves, entraînant une sollicitation et une participation différente aux interactions, provoquant ainsi un processus d'augmentation des inégalités sociolinguistiques (Desgropes, 1997).

Il en est de même pour la phonologie, perçue comme la condition nécessaire pour une entrée dans la lecture réussie. L'étendue des répertoires stylistiques, la prosodie, les formes propres

⁴⁸ In http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=86940

à l'oral, et non pas « familières », ne sont jamais évoquées en classe comme occurrences réelles et signifiantes de la variation.

Un travail phonologique primordial

Comme Alain Dorville le constate pour des élèves en contexte bilingue créole-français, dans le contexte familial comme scolaire, ce sont les composantes lexicales et syntaxiques qui sont privilégiées dans les corrections apportées aux productions des enfants, au détriment de la composante phonologique.

Les enseignants ne perçoivent pas que, si le bain linguistique précoce permet aux enfants l'acquisition des mots en vocabulaire, il ne suffit pas toujours pour que ces mots soient disponibles pour les activités métalinguistiques proposées pour l'apprentissage de la lecture. (Dorville in Feuillard, 2004)

Au-delà de confusions évidentes de sens, ou d'insécurité de décodage (Ke dans annexe 2b : 254), cette conscience phonologique peut être envahissante et empêcher l'élève d'accéder à une lecture experte, qui est celle attendue en fin d'école primaire.

C'est toute la conception des pratiques orales réelles des élèves, et des enseignants qui doivent être considérées, sans modifier l'objectif de l'école, qui est de permettre aux élèves de manipuler le français standard. Ce basculement des perceptions est nécessaire pour la mise en œuvre d'une pédagogie plurielle.

3.2 Une pédagogie plurinormaliste

Le changement de pratiques au sein des classes peut désormais s'appuyer sur les programmes. Les compétences plurilingues sont inscrites et identifiées notamment comme supports d'un enseignement comparatif⁴⁹.

Rejoignant les principes d'une École bienveillante et inclusive, ces principes pédagogiques pluriels sont peu mis en œuvre dans les pratiques pédagogiques quotidiennes. La prise en compte de l'hétérogénéité linguistique des classes n'est pas réalisée dans l'enseignement du français langue maternelle, où les enseignants, locuteurs experts de la norme standard, appuient leurs scénarios didactiques sur des implicites inconscients.

⁴⁹ Programmes Cycle 3 BO n°11 du 26 novembre 2015

Repenser la variation au quotidien

A la frontière entre le questionnement plurilingue et le répertoire stylistique, les pratiques voyageuses questionnent la didactique du français langue maternelle dans ses mises en œuvre quotidiennes. L'entrée de la variation linguistique et des écarts à la norme standard dans les classes françaises devrait pouvoir s'inspirer des avancées déjà faites dans l'enseignement du Français Langue Etrangère (Auger, 2013), à la fois dans les motifs de communication proposés et les objectifs de production, mais aussi dans les modèles langagiers proposés à l'étude, comme dans la prise en compte de compétences métalinguistiques, acquises dans d'autres normes, d'autres langues, dans toute l'étendue du « déjà-là » des élèves. Le répertoire linguistique, inclus dans les scénarios didactiques, deviendrait un appui pour l'élaboration de propositions didactiques pertinentes.

L'importance des représentations sociolinguistiques attachées à chaque variation, et tout particulièrement aux pratiques voyageuses, doit être, si ce n'est explicitée, mais au moins non dissimulée, afin que les contextes d'énonciation, y compris en milieu scolaire soit plus explicite pour tous les interactants. Les enseignants doivent pouvoir être conscients de leurs propres pratiques, conformes ou non, pour appréhender celles des élèves. Les élèves voyageurs doivent connaître la raison de la norme scolaire, et mesurer la distance de leurs pratiques à cette norme afin d'éviter une insécurité langagière interférant négativement sur l'acquisition des compétences scolaires. (Lambert et Trimaille, 2012, Auger, 2013)

Sur le modèle des programmes d'éveil aux langues, Maledive propose des outils et des ressources pédagogiques pour penser l'hétérogénéité par rapport à la langue d'enseignement, dominante en France. Souhaitent opérer un changement sur la perception de la langue dominante, souvent dite à tort langue maternelle, les scénarios didactiques de l'école primaire pourraient transformer cette langue maternelle unique en une langue parmi un ensemble de compétences linguistiques, réunies dans un répertoire mobilisable pour les apprentissages métalinguistiques. Et c'est « un enjeu redoutable lorsqu'il est question d'identité : la langue scolaire perdrait de son exclusivité comme seule langue culturelle et identitaire reconnue [...] mais elle gagnerait un nouveau rôle, celui de langue *commune* prête pour la construction d'une *collectivité sociopolitique* » (Candelier, 2003 : 128)

Secondarisation et explicitation

La secondarisation, c'est-à-dire la capacité de mise à distance et d'objectivation du langage pour en faire un objet manipulable, capacité nécessaires pour des apprentissages scolaires

littératisés de la langue est l'autre piste d'étayage à exploiter pour des enfants voyageurs dont les pratiques linguistiques sont très éloignées des normes en jeu dans les activités métalinguistiques formalisées de l'école. Cet aspect est le plus souvent absent du processus de transposition didactique parce qu'il est ignoré des enseignants qui le mettent en œuvre intuitivement. (Bautier, 2009) Cet implicite pédagogique majeur doit pouvoir être levé, pour le bénéfice de l'ensemble des protagonistes.

Au-delà de la dichotomie artificielle entre oral et écrit dans le contexte scolaire (Gadet et Guérin, 2008) entretenant une confusion entre compétences de communication, associant souvent variation diamesique et variation diastratique, la langue de l'école et les enjeux de communications à l'œuvre dans les échanges didactiques pourraient être rendus transparents donc manipulables par tous, élèves comme enseignants. L'explicitation des compétences et démarches attendues ne pourra être efficiente que lorsqu'elle sera consciente chez les locuteurs experts de la norme standard que sont les enseignants. Complétée par l'utilisation de compétences épilinguistiques construites dans un répertoire considéré dans son ensemble, cette didactique explicite pourra appuyer les outils proposés sur les « déjà-là » de tous les élèves, et étayer les différences.

3.3 Le besoin d'outils et d'accompagnement

En prenant appui sur les recherches en linguistique, en sociolinguistique, mais aussi sur les approches plurielles ou la didactique du Français Langue Étrangère, une autre approche de l'enseignement du français en classe est possible. L'adhésion à une pédagogie plurielle est déjà actée pour une majorité d'enseignants. Mais décliner ces principes dans un enseignement quotidien par des locuteurs experts, et bousculer les habitudes de transmission de savoirs, n'est possible qu'avec de la formation et des outils didactiques à disposition.

Des outils pour la transposition didactique

De nombreux programmes issus de recherches souvent soutenues par le Conseil de l'Europe, ont produit des outils didactiques simples et aisément accessibles⁵⁰, pour mettre en place des activités de découverte et de conscientisation des compétences plurilingues et pluriculturelles des élèves. L'accueil de tous les répertoires linguistiques, comprenant les variations stylistiques, est possible de manière simple, au moins dans des séances de sensibilisation et de découverte. La transposition de ces scénarios didactiques pour une prise en compte des variations stylistiques comprises dans les répertoires des élèves est une piste actuellement explorée (Auger, 2013).

En s'appuyant sur tous les outils didactiques développés pour l'enseignement du français langue étrangère ou français langue seconde, les implicites sur les compétences métalinguistiques mises en jeu dans les activités proposées en français à l'école française seraient en partie ôtées. Tous ces savoirs « intuitifs », présents chez les enseignants et absents pour les élèves aux pratiques langagières éloignées du standard, pourraient être étayées de manière plus efficace que la simple imprégnation. Des trucs, pratiques et pertinents, seraient disponibles pour des élèves en insécurité linguistique. Le déficit, décalage de compétences épilinguistiques réel par rapport à des élèves aux pratiques familiales plus conformes aux normes fonctionnelles, pourrait ainsi être travaillé en reposant sur une didactique réfléchie, en s'appuyant sur des scénarios et des outils élaborés, et en tenant compte des besoins pédagogiques particuliers de manière plus pertinente. Plutôt que déconstruire de « mauvaises » pratiques, une telle démarche, véritablement plurielle, permettrait aux élèves de construire leurs compétences métalinguistiques, avec des fondations solides.

Une formation nécessaire

Les enseignants de l'école observés ont tous été volontaires dans cette démarche, percevant la nécessité d'un changement de paradigme dans leurs approches d'enseignement de français langue maternelle, puisque celui-ci a montré ses limites avec des élèves dont les pratiques langagières familiales sont minorées et pourtant très fortes. Constatant les distances, les décalages, les incompréhensions, ils ont souhaité inscrire cet axe prioritaire au cœur du projet d'école.

⁵⁰ En plus des sites précédemment cités, comme Maledive, ou Carap, on peut voir un programme suisse, EOLE, <http://eole.irdp.ch/eole/> ou encore un programme canadien, ELODIL, <http://www.elodil.com/>

Malgré cette sensibilisation et une implication évidentes, les enseignants ont tous mis en avant leurs méconnaissances d'autres manières d'enseigner. Cela pose question quant à la formation initiale et continue des enseignants. L'accueil de la diversité et de l'hétérogénéité ne saurait être affaire de volonté individuelle.

La diglossie continue ainsi, discrètement, à s'appliquer au sein de la classe, dans toutes les interactions, impactant très fortement les apprentissages métalinguistiques. Les enseignants sont partiellement conscients des répertoires linguistiques de leurs élèves mais ne savent ni les valoriser ni les utiliser.

Le besoin de repenser la didactique du français à l'école apparaît de façon criante pour des élèves dont les pratiques familiales sont non seulement très éloignées de la pratique standard mais aussi fortement porteuses d'identité, comme le sont les pratiques langagières des familles qui se nomment entre elles « voyageuses ».

Conclusion

Les pratiques langagières des enfants du Voyage sont triplement minorées dans la sphère scolaire.

Comme toutes les pratiques familiales, plurilingues ou plurinormales, celles des enfants issus de familles du Voyage sont peu prises en compte dans les scénarios didactiques mis en œuvre dans les séances de construction des compétences métalinguistiques. Perçues le plus souvent comme des obstacles à la « maîtrise de la langue », loin d'être utilisées comme ressources pédagogiques, elles sont généralement ignorées lors de la conception de scénarios didactiques. Ceux-ci, malgré une sensibilisation des enseignants aux approches plurielles, reposent encore sur les principes intuitifs de l'enseignement du Français Langue Maternelle. Conformément aux instructions contenues dans les programmes de l'Éducation Nationale, les compétences métalinguistiques se construisent en prenant appui sur le « déjà-là » des élèves. En l'absence de ces appuis épilinguistiques, les enfants aux pratiques langagières familiales éloignées se trouvent dans l'impossibilité d'assurer la validité de leurs productions. Une insécurité langagière est alors fortement ressentie et impactent les apprentissages métalinguistiques.

Cette insécurité est forte dans le cas des pratiques voyageuses, qui apparaissent comme une variante diastratique du français normé, à laquelle s'ajoute un facteur d'accroissement diglossique important que sont les préjugés culturels entretenus envers les Gens du Voyage. Marquées par une histoire complexe, véhiculant encore de nombreux clichés culturels, les pratiques langagières des élèves voyageurs sont perçues par tous les acteurs comme un signe d'appartenance communautaire saillant. Les Voyageurs la pensent et la transmettent comme un « we-code » essentiel, provoquant chez les élèves, sommés d'en abandonner les signes caractéristiques aux portes de l'école, un conflit de loyauté. Les apprentissages métalinguistiques s'inscrivent ainsi dans une forme de résistance, affirmée et entretenue par l'ensemble de la communauté linguistique voyageuse, en résistance à la surnorme prescriptive de la langue scolaire.

Prouvant l'implication des enseignants observés et leur volonté de prendre en compte les difficultés des élèves dans ces acquisitions, les nombreux étayages proposés dans les classes observées (règles, outils matériels à dispositions, dispositifs) reposent principalement sur des

modes opératoires pédagogiques du Français Langue Maternelle : la répétition et l'imprégnation. La recherche d'automatismes, pour combler « ce manque d'assurance » décrit par les enseignants, est l'autre réponse apportée, rassurante pour tous mais malheureusement inopérante. L'insécurité linguistique demeure, entraînant une insécurité pédagogique chez les enseignants qui ne comprennent pas pourquoi, malgré tous leurs efforts, les difficultés subsistent.

La violence symbolique provoquée par l'absence de reconnaissance des langues d'appartenance des élèves par des enseignants pourtant sensibles mais pédagogiquement démunis, peut aller jusqu'à entraîner des formes de violence réelle (Auger et al. 2008). Le développement et la formation aux pratiques plurielles et à la didactique du français langue seconde pourraient contribuer à adoucir cette confrontation des normes, en étayant efficacement les élèves et transformant ainsi ces compétences langagières « déficitaires » en répertoire plurilingue, pluristyle et pluriculturel, levier positif d'acquisition d'une norme standard commune.

Table des matières

Introduction	6
Partie 1 - Écologie de l'enquête.....	9
1. VOYAGEURS ET GENS DU VOYAGE.....	10
1.1 DES IDENTITES MULTIPLES	10
1.1.1 Une histoire des dénominations juridiques significantes	10
1.1.2 Un Voyage vécu et rêvé	11
1.1.3 La figure de l'Autre.....	13
1.2 LES LANGUES EN PRESENCE	14
1.2.1 Les langues tsiganes	14
Le rromani.....	15
Le kalo	15
Le sinté.....	15
Dans le quartier, on parle « la gitane », « le catalan », « l'allemand » ou le « roumain »	15
1.2.2 Les pratiques langagières des Voyageurs	16
Éléments de description phonologique.....	17
Une prosodie particulière	17
Une morpho-syntaxe identificatoire.....	18
Lexique et recouvrement lexical	19
1.2.3 Une culture orale revendiquée	20
2. GRENOBLE ET LES VOYAGEURS	21
2.1 LA GEOGRAPHIE	21
2.1.1 La présence des Gens du Voyage en Isère.....	21
2.1.2 Des groupes ancrés à Grenoble.....	22
2.2 UNE ECOLE PARTICULIERE	22
2.2.1 L'école des « Gitans »	22
Un accueil des enfants voyageurs depuis la création de l'école	23
Chiffres de fréquentation	23
2.2.2 Des projets pédagogiques ambitieux	23
Bilan des actions précédentes.....	24
Le projet d'école 2017-2020	24
3. LES EFIV (ÉLÈVES ISSUS DE FAMILLES ITINERANTES ET DU VOYAGE).....	25
3.1 PETITE HISTOIRE DES CIRCULAIRES DE L'ÉDUCATION NATIONALE	25
Des nomades ou sans domicile fixe	25
À l'inclusion des Élèves issus de Famille Itinérante et du Voyage (EFIV).....	26

3.2	DES BESOINS PEDAGOGIQUES PARTICULIERS.....	26
	Un mode de vie hors normes scolaires.....	27
	Des pratiques langagières en filigrane.....	27
Partie 2 - Cadre théorique et méthodologie		29
1	CADRE THEORIQUE	30
1.1	UNE APPROCHE SOCIOLINGUISTIQUE.....	30
1.1.1	Des pratiques langagières	30
	Les variations.....	30
	La norme	31
	La surnorme	32
	Une situation diglossique	32
1.1.2	La manipulation des pratiques langagières	33
	L'étendue du répertoire.....	33
	La « face » et l'identité des interactants	33
	Des communautés linguistiques	34
	L'insécurité linguistique	35
1.2	LES REPERTOIRES LANGAGIERS DES ELEVES	36
1.2.1	Des compétences plurilingues et pluriculturelles.....	36
	Compétence plurilingue et portfolio des langues	36
	Une approche plurielle des apprentissages linguistiques.....	37
1.2.2	Les compétences plurinormales en milieu monolingue	38
	Une idéologie monolingue	38
	Mais une réalité multiple.....	39
	Un répertoire stylistique.....	39
1.3	DIDACTIQUE DU FRANÇAIS A L'ECOLE FRANÇAISE	40
1.3.1	Une approche monolingue et monovariétale	40
	Les textes officiels	41
	Les implicites de l'enseignement du français « langue maternelle ».....	43
	L'opposition oral/écrit.....	45
1.3.2	Des dispositifs didactiques	47
	Le français langue de scolarisation	47
	Le principe de l'inclusion	48
	Des locuteurs de langues et pratiques minorées dans une école monolingue	49
2.	PROBLEMATIQUE	50
3	CONDITIONS DE RECUEIL DU CORPUS DE DONNEES	51
3.1	LE CONTEXTE.....	52
3.1.1	L'école observée.....	52
3.1.2	Des classes de cycle 3.....	52
3.1.3	L'équipe enseignante.....	53

Les enseignants participant à la recherche	53
Le positionnement pédagogique de l'équipe et des enseignants interrogés.....	53
3.2 BIOGRAPHIES LANGAGIERES DES ELEVES INTERROGES	54
3.2.1 Un garçon et une fille en CM1	54
3.2.2 Deux filles inscrites en CM2	56
3.2.3 Un trio d'élèves de CE2-CM1	56
3.3 METHODOLOGIE D'ENQUETE ET D'ANALYSE.....	57
3.3.1 Des données relevant de l'observation participante.....	58
3.3.2 Des entretiens semi-directifs	58
3.3.3 Aspects interrogés dans les passations.....	59
Partie 3 - Analyse, discussions et perspectives.....	61
1 ANALYSE DES DONNEES.....	62
1.1 DES REPRESENTATIONS FORTES	62
1.1.1 Des enseignants juges et jugés.....	62
Un rôle normatif assumé	63
Une norme intégrée par tous	63
Un effet de surnorme quotidien.....	64
1.1.2 Des pratiques familiales pensées comme obstacles	65
Des pratiques langagières reflets d'une éducation « hors normes scolaires »	66
Des compétences orales perçues comme un obstacle à l'écrit.....	66
Des recouvrements lexicaux sources de malentendus	66
1.1.3 Une auto-analyse sociolinguistique performante.....	67
La langue porteuse d'identité	68
Des pratiques fonctionnant comme un we code	69
1.2 DES PRATIQUES PLURILINGUES CONNUES.....	69
1.2.1 Un plurilinguisme minoré.....	70
Des découvertes inattendues	70
Des langues en tension	70
1.2.2 Des pratiques voyageuses très présentes.....	71
Les exemples donnés dans le corpus.....	71
Les représentations des locuteurs.....	72
La perception de ces pratiques par les enseignants	73
1.3 DES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES ENTRE PRINCIPES ET REALITE	74
1.3.1 Des pratiques et des gestes adaptés.....	74
Dispositifs et logique dispositive.	74
La survalorisation de la norme scolaire.....	75
1.3.2 La force de l'implicite	75
Des incompréhensions quotidiennes	76
Des moments d'insécurité pédagogique.....	76

2	DISCUSSIONS.....	77
2.1	LES IMPACTS DES PRATIQUES LANGAGIERES SUR LES ACTIONS PEDAGOGIQUES.....	78
2.1.1	Dans les discours.....	78
	Comment se saisir des pratiques des élèves dans les activités	78
	La prise en compte de l'effet de surnorme	79
2.1.2	Des pratiques réelles contrastées	80
	Une adaptation globalisante	80
	Une différenciation conçue par rapport aux « déficits ».....	81
2.1.3	Un bilan mitigé de la séance sur l'éveil au plurilinguisme, dans les discours et dans les faits	81
	Des entretiens d'auto-confrontation réalistes	81
	Des pratiques interrogées par tous les acteurs.....	82
2.2	LES IMPACTS SUR LES APPRENTISSAGES.....	83
2.2.1	Des recettes non assimilées	83
	Les étayages inopérants	83
	Les stratégies développées par les élèves.....	84
2.2.2	Des difficultés phonologiques persistantes.....	85
	Des confusions et troncations négligées.....	85
	Dans le décodage grapho-phonologique	85
2.2.3	Une insécurité linguistique pesante	86
	Une perception différente selon les acteurs.....	86
	Ses manifestations et leurs conséquences	87
3	PERSPECTIVES.....	87
3.1	TRAVAIL DE L'ORAL.....	87
	Une autre perception des compétences mises en jeu.....	88
	Un travail phonologique primordial	89
3.2	UNE PEDAGOGIE PLURINORMALISTE	89
	Repenser la variation au quotidien	90
	Secondarisation et explicitation	90
3.3	LE BESOIN D'OUTILS ET D'ACCOMPAGNEMENT	91
	Des outils pour la transposition didactique	91
	Une formation nécessaire.....	92
	Conclusion.....	94
	BIBLIOGRAPHIE	100
	SITOGRAFIE	105
	RÉSUMÉ	107
	ANNEXES.....	108

Bibliographie

- Andrade, A. I., Armand, F., Éducation et diversité linguistique et culturelle. Congrès, Éducation et diversité linguistique et culturelle, Haute école pédagogique du canton de Vaud, & Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques. (2012). *Éveil aux langues et approches plurielles: de la formation des enseignants aux pratiques de classe*. (C. A. Balsiger, D. Béatrix Köhler, & J.-F. de Pietro, Éd.). Paris, France: l'Harmattan.
- Auger, N., Fracchiolla, B., Moïse, C., & Schultz-Romain, C. (2008). De la violence verbale pour une sociolinguistique des discours et des interactions. In *Congrès Mondial de Linguistique Française* (p. 074). EDP Sciences.
<https://doi.org/10.1051/cmlf08140>
- Auger N. et Kervan M., « Construction identitaire et compétence plurilingue/pluriculturelle : des principes à la mise en oeuvre de séquences interdisciplinaires (projet européen Conbat+) », *Tréma*, 33 - 34 | 2010, 34 - 43.
- Auger N. et Matheu N. (2016), « Du gitan au français : d'une langue hors-norme à une langue normée ? » *Signes, Discours et Sociétés*, 16. Discours hors-normes, constructions sociales, 1 février 2016. Disponible sur Internet : <http://www.revue-signes.info/document.php?id=4721>. ISSN 1308-8378.
- Auger, N., Chantal, P., & Dufour, S. (2017). *Dialogisme et discours en situations didactiques* (Vol. 14). L'association des chercheurs et enseignants en didactique des langues étrangères. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01609808>
- Auger N., Fleuret C. et Sauvage J. (2018). « Le rapport à l'écrit d'élèves gitans : des représentations enseignantes aux réalités scripturales des élèves ». *Nouveaux Cahiers de Recherche en Education*, Volume 19, numéro 2, 2016 Rapport à l'écriture et contextes de formation Sous la direction de Jacqueline Lafont-Terranova, Christiane Blaser et Didier Colin, Université de Sherbrooke, Québec, pp. 118-133.
- Auger N. et Dufour S., « Dialogisme et spécificités du discours enseignant face à la scolarisation des enfants gitans », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 14-2 | 2017, mis en ligne le 15 juin 2017, consulté le 04 juin 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1916> ; DOI : 10.4000/rdlc.1916
- Bautier, É. (2007). Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires. *Le français aujourd'hui*, (156), 57-66.
- Bertrand, O., & Schaffner, I. (Éd.). (2011). *Variétés, variations & formes du français*. Palaiseau, France: Les éd. de l'Ecole polytechnique, DL 2011.
- Bertucci, M.-M., & David, J. (Éd.). (2008). *Descriptions de la langue et enseignement*. Paris, France: Armand Colin.
- Bertucci, M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 156,(1), 49-56.
- Bigot, V., Maillard, N., & Kouame, J.-M. (2014). Les enseignants face la diversité des répertoires langagiers et culturels des élèves : représentations en tension. *SHS Web*

- of *Conferences*, 8, 829-846. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20140801385>
- Bigot, V., & Maillard-De La Corte Gomez, N. (2014). " Dites pas c'que j'dis, dites c'que j'écris... " Représentations et pratiques d'enseignants vis-à-vis de la variation en contexte scolaire. *LIDIL - Revue de linguistique et de didactique des langues*, 50, 81-104.
- Billiez, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 1(2), 95-105. <https://doi.org/10.3406/remi.1985.982>
- Billiez, J., & Trimaille, C. (2001). Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale. *Langage et société*, (98), 105-127. <https://doi.org/10.3917/lis.098.0105>
- Blanche-Benveniste, C. (1991). *Le français parlé: études grammaticales*. France: Ed. du CNRS.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éd.). (2011). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures: approches contextualisées*. Paris, France, Canada: Éditions des archives contemporaines.
- Bordigoni, M. (2013). *Gitans, Tsiganes, Roms...* Paris: : le Cavalier bleu éditions.
- Bordigoni M., Binisti N.(2002). "Mon gadjo, le gitan ...", emprunt lexical et reconfiguration catégorielle. Colloque "Variation, catégorisation et pratiques discursives", Paris III Sorbonne Nouvelle : SYLED et Centre de recherche sur le français contemporain.
- Brot, A. (2004). *Ces gens-là. Cent ans d'histoires de la communauté gitane à Grenoble*. Grenoble: ADHAC/CODASE.
- Boyer, H. (1990). Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie. *Langue Française*, 85, 102-124.
- Brossard M., (1994) Quelques réflexions sur activités métalinguistiques et situation scolaire, *Repères*, 9, 29-36.
- Buson, L. (2009, novembre 30). *Variation stylistique entre 5 et 11 ans et réseaux de socialisation scolaire : usages, représentations, acquisition et prise en compte éducative* (phdthesis). Université Stendhal - Grenoble III. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00440455/document>
- Calvet, L.-J. (1994). *L'argot*. Paris, France: Presses universitaires de France, DL 1994.
- Calvet, L.-J. (2011). *Les voix de la ville: introduction à la sociolinguistique urbaine* (Nouvelle édition). Paris: Editions Payot & Rivages.
- Calvet, L.-J. (2013). *La sociolinguistique*. Paris, France: Presses universitaires de France, impr. 2013.
- Cambon, E. & Léglise, I. (2008). Pratiques langagières et registres discursifs: Interrogation de deux cadres en sociologie du langage. *Langage et société*, 124 (2), 15-38. doi:10.3917/lis.124.0015.
- Candelier, M. (Éd.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire: Evlang: bilan d'une innovation européenne* (1. éd). Bruxelles: De Boeck.
- Candelier, M., Kervran, M., & Rémy-Thomas, F. (2003). Une approche plurielle des langues à l'école primaire. Construire de nouvelles compétences préparatoires à la traduction. *Le français aujourd'hui*, 142(3), 55-67. <https://doi.org/10.3917/lfa.142.0055>

- Castelloti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. *Étude de référence pour le Conseil de l'Europe*.
- Cerquiglini, B., Alessio, M., & Sibille, J. (Éd.). (2003). *Les langues de France*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- CORTIER C. Et DI MEGLIO A. (2004). « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implications pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire ». *Repères*, n° 29, p. 185-206.
- Courtiade, M. Langues et cité, n° 9 : la langue (r)romani - Ministère de la Culture. Consulté 30 avril 2018, à l'adresse <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Langue-francaise-et-langues-de-France/Observation-des-pratiques-linguistiques/Langues-et-cite/Langues-et-cite-n-9-la-langue-r-romani>
- Cuq J-P., (1996) Une introduction à la didactique de la grammaire en Français Langue Étrangère, Paris, Didier.
- De Pietro, J.-F. (2003). La diversité au fondement des activités réflexives :: IRDP :: Institut de recherche et de documentation pédagogique. *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, (28), 161-185.
- Delarue-Breton, C. Diversité - Norme, hétérogénéité, paradoxe. *Diversité n°151*, p 37, 12/2007.
- Delépine, S. (2012). *Atlas des tsiganes*. Paris: : Autrement.
- Desgropes, N. (1997). L'école maternelle : une approche des processus interactifs de différenciation en grande section. *Revue française de pédagogie*, 119(1), 27-38. <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1164>
- Diard, P., & Groupe français d'éducation nouvelle. (2009). *Pour en finir avec les dons, le mérite, le hasard*. Paris, France: La Dispute.
- Feuillard (Ed.), C. (2004). *Créoles, langages et politiques linguistiques*. Berne ; Berlin ; Bruxelles [etc.] : P. Lang.
- Fijalkow, J. (1996). *L'entrée dans l'écrit* (Presses Universitaires du Mirail). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (Éd.). (2010). *Rapport annuel des Inspections générales 2009*. Paris, France: La documentation française.
- Gadet, F. (1992). *Le français populaire*. Paris: : Presses universitaires de France.
- Gadet, F. (2007). *La variation sociale en français*. Paris: : Ophrys.
- Gadet F., Guérin E. (2008) « Le couple oral / écrit dans une sociolinguistique à visée didactique », *Le français aujourd'hui* 2008/3 (n° 162), p. 21-27.
- Gadet, F. (2017). Variatio delectat : variation et dialinguistique. *Langage et société*, 160-161(2-3), 75-91. <https://doi.org/10.3917/ls.160.0075>
- Galligani S., Wachs S. et Weber C. (dir.) (2013). *École et langues. Des difficultés en contextes*. Paris: : Riveneuve éditions.
- Garcia B. et Dericke M. (dir.) (2010), Sourds et langues des signes : norme et variations. *Langage et Société*, 131 (1)

- Garcia-Deban C. et Masseron C. (2008). La didactique du français. *Pratiques*, 137-138
Metz: Cresef.
- Georges Lüdi, B. P. (2003). *Être bilingue*. Bern ; Berlin ; Bruxelles [etc.]: P. Lang.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. (A. Kihm, Trad.). Paris, France: les Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gumperz, J. (1989). *Engager la conversation*. Paris: : les Éditions de Minuit.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. Paris: Harmattan.
- Humeau, J.-B. (1995). *Tsiganes en France: de l'assignation au droit d'habiter*. Paris: Harmattan.
- Jaffe, A. (2003). Misrecognition unmasked? 'Polynomic' language, expert statuses and orthographic practices in Corsican schools. *Pragmatics*, 13: 4, p 515-537
- Labov, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris: : Les Éditions de Minuit.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon, DL 1993.
- Lambert, P., Millet, A., Rispaïl, M., & Trimaille, C. (Éd.). (2007). *Variations au coeur et aux marges de la sociolinguistique: mélanges offerts à Jacqueline Billiez*. Paris, France: L'Harmattan.
- Lambert, P., & Trimaille, C. (2012). La variation stylistique : un contenu à intégrer dans la formation des enseignants, 255-267.
- Langue et Culture*/1 n°16. Consulté 1 mai 2018, à l'adresse
<http://www.etudestsiganes.asso.fr/numero/vol16fr.html>
- Ledegen, G., & Léglièze, I. (2013). Variations et changements linguistiques, in Wharton S., Simonin J., *Sociolinguistique des langues en contact*, ENS Editions, pp.315-329
- Lurbe, K., & Le Marcis, F. (Éd.). (2012). *Endoétrangers: exclusion, reconnaissance et expérience des Rroms et gens du voyage en Europe*. Louvain-La-Neuve: Academia-L'Harmattan.
- Martin, L. (2012). Les représentations des enseignants sur les enfants du voyage : quel impact sur la scolarisation de ce public ? (Mémoire de Master 2), Université de Nantes, d'Angers et du Maine : Le Mans
- Perregaux, C. (1998) Avec les approches d'éveil au langage, l'interculturel est au centre de l'apprentissage scolaire in *Bulletin Suisse de linguistique appliquée*, n°67, p 101-110
- Plésiat, M. (2010). *Les Tsiganes*. Paris: L'Harmattan.
- Prudent, L.-F. (1981). Diglossie et interlecte. *Langages*, 15(61), 13-38.
<https://doi.org/10.3406/lgge.1981.1866>
- Repères pour la rénovation de l'enseignement du français, n°67, 1985. Ils parlent autrement, sous la direction de Hélène Romian. - Persée.
- Rey, A. (1972). Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue française*, 16(1), 4-28. <https://doi.org/10.3406/lfr.1972.5701>
- Robert, C. (2007). *Eternels étrangers de l'intérieur? les groupes tsiganes en France*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Romian, H. (1991). « Le développement métalinguistique » par Jean-Emile Gombert, Coll. Psychologie d'aujourd'hui, 1990. *Repères. Recherches en didactique du français*

- langue maternelle*, 4(1), 197-199.
- Romian, H., & Treignier, J. (1985). Quel(s) traitement(s) pédagogique(s) de la variation et des normes langagières ? - Persée. *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français*, (67), 3-8.
- Simona Ruggia, "Quelle approche pour les Marqueurs de la Structuration de la Conversation dans les méthodes de FLE", in: Ruggero Druetta et Caterina Falbo (éds), "Cahiers de Recherche de l'École Doctorale en Linguistique Française n. 8/2014. Docteurs et Recherche... une aventure qui continue", Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 2014, pp. 213-226
- Sauvage, J. (2017). Discours enseignant, dialogisme et idéologies académiques. Le cas des formulations d'appréciation dans des livrets d'évaluation CM2-6e d'élèves issus de la communauté gitane. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1869>
- Trimaille, C. (2003). Variations et marques d'adaptation dans les pratiques langagières de pré-adolescents dans le cadre d'activités promues par un centre socioculturel et ailleurs. *Les cahiers du Français Contemporain, Français : variations, représentations, pratiques* (8), 131-161.
- Trimaille Cyril. Pratiques langagières chez des adolescents d'origine maghrébine. In: *Hommes et Migrations*, n°1252, Novembre-décembre 2004. Langues de France. pp. 66-73.
- Vargas, C. (2014). *Les grammaires scolaires*. Aix-en-Provence: : Presses universitaires de Provence.
- Véronique, G. D. (2013). Émergence des langues créoles et rapports de domination dans les situations créolophones. *In Situ. Revue des patrimoines*, (20). <https://doi.org/10.4000/insitu.10209>
- Williams, P. (1997). L'écriture entre l'oral et l'écrit : Six scènes de la vie tsigane en France. *Par écrit. Ethnologie des écritures quotidiennes, Textes réunis par Martin de La Soudière et Claudie Voisenat*, 59-78.

Sitographie

Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP)

<https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx> (dernière consultation le 3/6/2018)

MALEDIVE. Building on pluralism

<http://maledive.ecml.at/Home/Studymaterials/School/B%C3%A2tir%20des%20comp%C3%A9tences%20langagi%C3%A8res%20%C3%A0%20partir%20du%20plurilinguisme/tabid/3619/Default.aspx> (dernière consultation le 3/06/18)

Cadre Européen Commun de Référence pour la Langue (CECRL)

<https://rm.coe.int/16802fc3a8> (dernière consultation le 3/06/18)

Éducation et Ouverture aux Langues à l'École (EOLE°)

<http://eole.irdp.ch/eole/> (dernière consultation le 3/06/18)

Éveil au Langage et à la Diversité Linguistique (ELODIL)

<http://www.elodil.com/> (dernière consultation le 3/06/18)

Langues et grammaires en Ile de France

<http://lgidf.cnrs.fr/fiches-langues>(dernière consultation le 3/06/18)

UOH Langage, langues et enseignement : Perspectives sociolinguistique et didactique

<http://www.uoh.fr/front/notice?id=00b627ce-8f44-421f-8f0f-1cb2b91a5677>(dernière consultation le 3/06/18)

Sites institutionnels

Loi Egalité et Citoyenneté du 27 janvier 2017.

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000317526&categorieLien=cid>

Schéma départemental d'accueil des Gens du Voyage de l'Isère 2010-2016

<http://www.isere.gouv.fr/Politiques-publiques/Solidarite-hebergement-logement-et-populations-vulnerables/Gens-du-voyage/Schema-Departemental-d-Accueil-des-Gens-du-Voyage-de-l-Isere-2010-2016>

Loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil et à l'habitat des gens du voyage,

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000583573&categorieLien=cid>

Circulaire n° 2012-142 du 2-10-2012, sur la scolarisation et la scolarité des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=61529

Circulaire académique « élèves itinérants » de l'académie de Grenoble, Circulaire EDV-janv. 13-2, Académie de Grenoble, consultable sur le site du Casnav de Grenoble,

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/circulaires/>

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, <http://www.education.gouv.fr/cid102387/loi-n-2013-595-du-8-juillet-2013-d-orientation-et-de-programmation-pour-la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>

Loi constitutionnelle, version en vigueur du 5 août 1995,

https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=A05070534662F37595C0FD984D522EED.tplgfr41s_2?idArticle=LEGIARTI000006527453&cidTexte=JORFTEXT000000571356&categorieLien=id&dateTexte

Programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège,

<http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Ressources d'accompagnement du programme de français du cycle 2 et 3 : étude de la langue, <http://eduscol.education.fr/cid106031/ressources-francais-etude-langue.html>

Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2),

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94753

Référentiel de compétences communes à tous les professeurs

<http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html#Competences communes a tous les professeurs>

MOTS-CLÉS : Gens du Voyage, plurinormalisme, didactique

RÉSUMÉ

Les Gens du Voyage ont maintenu et transmis des pratiques langagières vivantes et orales au sein d'une société française valorisant l'écrit. Leurs enfants, élèves d'une école traditionnellement monolingue, doivent construire des compétences métalinguistiques dans une langue standard fortement littératiée. Les représentations sociolinguistiques attachées à cette langue d'appartenance influent sur les apprentissages et sur les scénarios didactiques proposés à ces élèves à besoins pédagogiques particuliers. L'effet de surnorme et l'insécurité linguistique ressentie par les élèves marquent la conception des propositions didactiques comme l'acquisition de compétences métalinguistiques par ces élèves voyageurs. Les particularités des pratiques langagières des élèves voyageurs questionnent l'accueil de l'hétérogénéité et de la variation dans une pédagogie du français langue maternelle dans les classes.

KEYWORDS : Gypsy pupils, plurinorm, didactic

ABSTRACT

The « Gens du Voyage », french gypsy groups, have maintained and transmitted linguistics oral language skills in a French society that values writing. Their children, pupils of a traditionnaly monolingual school have to built metalinguistics skills inside a formal language, with strong literatic marks. We'll show how the sociolinguistic représentations carried by this language influence on teaching and pedagogical scenarios that are proposed to those pupils with official special education needs. Linguistic insecurity and normative effect, as felt by gypsy pupils, mark the improvement of metalinguistics skills as the didactic proposals. These special linguistics skills question the reception of heterogeneity and variations in a pedagogy of French as mother tong in ordinary classrooms.

Annexe 1 : Guide d'entretien élèves

Annexe 2 : Transcriptions des entretiens élèves

- a. Entretien K.P.B et D (2 filles CM2)
- b. Entretien R. ; K. et A. (1 garçon, 2 filles CM1)
- c. Entretien N. et I. (1 garçon, 1 fille CM1)

Annexe 3 : Guide d'entretien enseignant

Annexe 4 : Transcriptions des entretiens enseignants

- a. Entretien E.C
- b. Entretien E.V
- c. Entretien E.Cé

Annexe 6 : Analyses thématiques

- a. Analyse entretien R. ; K et A.
- b. Analyse entretien N et I
- c. Analyse entretien E.C
- d. Analyse entretien E.V
- e. Analyse entretien E.Cé

Annexe 7 : Fiche de préparation de séance d'éveil aux langues

Annexe 8 : Notes sur les séances d'éveil aux langues

- a. Séance 1 E.C
- b. Séance 2 E.C
- c. Séance 1 E.V

Annexe 9 : tableau de langues présentes

Annexe 10 : Photos

- a. Arbre des langues classe E.V
- b. Arbre des langues classe E.Cé
- c. Exemples de portfolios

Annexe 11 : Projet d'école

Annexe 12 : Cartographie des écoles de l'Isère déclarant accueillir des EFIV

Grille entretien Elèves

Nom	
Nom de Code	
Niveau	
Ecole	
Date	
<p><i>Je travaille sur les langues que parlent les élèves à l'école mais aussi en dehors de l'école, et aussi sur les différentes façons de parler le français. Je vais te poser quelques questions là-dessus. Ce n'est pas une évaluation, tu réponds ce que tu penses vraiment, et tu peux même dire que tu n'as pas compris ou que tu n'as rien à dire.</i></p>	
<i>Pratiques langagières</i>	
<p>Est-ce que tu parles une autre langue, d'autres langues ? Si oui, avec qui ? A la maison ? A l'école ?</p> <p>Comment appelles-tu ton père ? Ta mère ? Ta grand-mère ? Ton grand-père ?</p>	
<i>Perception plurinormalisme</i>	
<p>Est-ce que tu parles de la même manière avec tes parents ? Avec tes copains ? Avec la maîtresse ? Par exemple, essaie d'imiter la maîtresse quand elle vous parle. Qu'est-ce qui est spéciale dans sa façon de parler ? Explique en quoi c'est différent</p>	
<i>Perception plurinormalisme</i>	
<p>C'est quoi la différence entre le français de l'école et le français que tu parles ?</p>	
<i>Identité</i>	
<p>Est-ce que tu es un voyageur (se) ? Si oui, pourquoi ? C'est quoi un voyageur ?</p>	
<i>Langue porteuse d'identité</i>	
<p>Est-ce que tu reconnais des voyageurs dans la rue si tu en croises? Comment? A la façon de parler ? Et toi, est-ce que tu parles le voyageur ? Tu peux me dire des mots ? Avec qui tu le parles ? Où ? A quels moments ? (école, maison, terrain, Saintes, mariage ou baptême, missions...)</p>	
<i>Pratiques langagières</i>	
<p>Quand tu parles avec les adultes à l'école, tu utilises parfois le voyageur ? Est-ce que l'adulte s'en rend compte? Est-ce qu'il y a des fois où tu ne comprends pas ce que l'adulte dit ?</p>	
<i>Recouvrement lexical</i>	
<p>Est-ce qu'il y a des mots qui ne veulent pas dire la même chose en voyageur et en français ?</p>	
<i>Perception des attendus scolaires</i>	

<p>Qu'est-ce qu'on fait en français à l'école ? C'est quoi pour toi la conjugaison ? L'orthographe ? La grammaire ?</p>
<p style="text-align: right;"><i>Influence éventuelle de la perception de la variation sur les apprentissages</i></p> <p>Tu crois qu'il y en a un mieux que l'autre ? Est-ce que des fois tu t'aides avec le français ou la langue que tu parles avec tes parents pour mieux comprendre, pour te faire des exemples, tu essaies de redire les choses pour mieux comprendre ?</p>
<p style="text-align: right;"><i>Acculturation scolaire</i></p> <p>Est-ce que tu as des devoirs ? Comment travailles-tu à la maison ? Tes parents peuvent t'aider ? Ils lisent ?</p>
<p style="text-align: right;"><i>Perception norme scolaire</i></p> <p>Est-ce que tu peux donner 5 mots que tu utilises quand tu parles à l'école ? Tu connais des mots spéciaux du français de l'école (même si tu ne sais pas ce que c'est) ?</p>
<p style="text-align: right;"><i>Réponses pédagogiques</i></p> <p>Comment aimerais-tu travailler le français à l'école ? Tu as une idée ? A partir de quoi par exemple (proposer les exemples) (un livre, une histoire que tu aurais écrite, une histoire que tu racontes...)</p>

Production orale et écrite (cadre scolaire) :

Présente-toi en quelques mots. Qui tu es, ce que tu aimes, ce que tu détestes.

Maintenant écris ton portrait en quelques lignes et dessine-toi

- alors:::du coup donc je travaille sur les langues que parlent les élèves à l'école et puis aussi un peu en dehors de l'école un peu comment vous parlez euh: à la maison et puis euh: pour voir un petit peu: euh:: euh::: les relations entre les façons dont on parle en dehors de l'école comment on parle à l'école et puis euh: si: ce que ça fait quand vous apprenez
1. Enq. le français à l'école
 2. D. tu vas nous demander les mots↑
voilà↓non pas forcément tu vas voir je vais te poser des questions euhm: vous répondez comme vous voulez si vous ne comprenez pas vous le dites si vous n'avez pas envie de répondre vous le dites hein↑ c'est pas: c'est pas une interro y a pas y a pas de bonne réponse hein ↑voilà↓ euh: [*très bas*] ça ça m'agace que ce soit là↓du coup alors vous m'avez marqué que vous parlez d'autres langues je crois xx donc euh vous m'avez marqué toutes les deux que vous parlez que
 3. Enq. vous parlez français↑et que vous parlez voyageur
 4. D. ouais mais un peu mais genre::
 5. K.P.B ouais moi aussi pas:: / en fait je connais des mots mais je parle pas
 6. D. ouais ouais moi aussi je connais des mots
d'accord:xx donc c'est juste quelques mots mais est-ce qu'il y a des gens qui parlent voyageurxx avec tous les mots
 7. Enq.
 8. K.P.B ouais
 9. D. ouais
 10. Enq. ouais↑ et alors c'est quoi comme mots↑vous parlez le même voyageur ou pas↑
 11. D. ouais
 12. K.P.B euhxx ouais
 13. Enq. ouais↑ et euhX du coup vous avez des mots ou pas↑
 14. D. ouais
 15. Enq. ouais↑du coup vous pouvez memontrerX me donner des exemples ou pas↑
 16. K.P.B du pain X c'est du vin↓
 17. Enq. du pain c'est quoi↑
 18. K.P.B du vin↓
 19. Enq. d'accord et puis↑
 20. D. Euh:::
comment on dit déjà [*silence*] attends [*silence*] je me rappelle plus je je je l'ai sur le bout de la langue mais me rappelle
 21. K.P.B plus
 22. D. des mots c'est ça↑
 23. Enq. si vous en avez-vous me dites que vous connaissiez des mots mais sinon:::/ y a pas de:::// y a pas de
 24. D. le truc où ça commence par un G là Gou je sais pas quoi là
 25. K.P.B Ah:::

26. D. goutchoum
27. Enq. goutchoum↑ ca veut dire quoi goutchoum
28. D. ca veut dire: /euh::: /ben en fait tu manges tout le temps
29. Enq. ah ouais↑
30. K.P.B une grosse vache quoi
31. D. ouais [rires]
32. Enq. un goinfre
33. K.P.B je me rappelle plus
34. D. après y a: je me rappelle plus aussi attends
35. K.P.B je les ai les mots mais j'y arrive pas
36. Enq. Bon eum:: comment: vous appelez:: votre papa/ quand vous lui parlez
37. K.P.B Opa
38. D. Opa
39. Enq. et comment vous appelez votre maman↑
40. D. Oman
41. K.P.B Oman
42. Enq. Oman et votre grand-mère
43. D. Djaï
44. K.P.B Djaï [*elle rit un peu génée*]
45. Enq. Djaï toutes les deux↑
46. K.P.B et des fois je l'appelle Nonna
47. Enq. tu l'appelles Nonna et pourquoi tu l'appelles Nonna↑
48. K.P.B parce qu'elle veut pas en fait elle veut que je l'appelle Mamie mais je veux pas
49. Enq. d'accord
50. K.P.B donc des fois les deux
51. Enq. donc quand tu lui parles tu lui dis djai la:::/ odjai↑ non djaï↑
52. K.P.B ouais djaï des fois
53. Enq. ou tu lui dis Nonna
54. K.P.B des fois ça dépend
55. Enq. ça dépend↓ bon ::// et euh::: et votre grand-père
56. D. Papoum
57. K.P.B Papoum
58. Enq. Papoum
59. D. (*rires*)
60. Enq. Et là y a pas d'autre mot↑ça marche
61. D. ou djaïou

62. K.P.B oui moi aussi djaïou avec
63. Enq. ah ouais↑ aussi le djaïou des fois::/ quand vous lui parlez↑
64. K.P.B Ouais moi je l'appelle
65. Enq. quand vous lui ditesXX d'accord
66. K.P.B c'est mon papoum mais je l'appelle Djaïou
67. D. oui moi les deux des fois ça dépend
68. Enq. d'accord
69. K.P.B j'ai plus l'habitude de l'appeler Djaïou
70. D. non moi Papoum
71. Enq. Et eum:: est-ce que vous parlez de la même manière euh::/avec vos parents qu'avec vos copains::: ou::
72. K.P.B ouais
73. Enq. ouais↑
74. D. non moi en vrai avec mes copines des foisx
75. K.P.B ouais ça dépend
76. D. parce que moi admettons on va jouer à se taper:: on va jouer à s'insulter::// mais::
77. K.P.B ah mais comme ça↑ah non moi je fais pas comme ça avec mon père et avec ma mère
78. Enq. je pensais pas à ça
79. K.P.B mon frère
80. Enq. je pensais pas à ça ::/ je je pensais plus à:
81. K.P.B je croyais parler de la même manière
82. Enq. voilà
83. K.P.B ouais///je parle de la même manière/ mais des fois pas trop//
mais quand vous êtes à l'école vous faites attention à comment vous parlez euh::/ ouais↑vous parlez de la même façon
84. Enq. qu'à la maison↑
85. K.P.B ouais
86. Enq. ouais↑ vous parlez de la même façon:: à::// au maître que:::
87. D. ouais
88. Enq. que votre père↑
89. K.P.B ouais
90. Enq. ouais↑ bon↓
91. D. En fait on respecte les adultes
92. Enq. ouais// mais dans les mots que vous utilisez/// est-ce que vous faites attention↑
93. K.P.B ouais on fait attention parce que:::
ah ben pas les gros mots bien sûr↓ mais je sais pas/ vous dites qu'il y avait des mots voyageurs tout ça: est-ce que vous
94. Enq. faites attention à
95. K.P.B des fois ouais

96. D. des fois on dit [bɔk]/ on dit euh::
97. K.P.B mais des fois::/// on fait attention mais des fois ça sort
98. D. ouais ça sort tout seul parce que voilà::
99. K.P.B ouais
100. Enq. bon// mais quand même vous le faites pas à l'école↑ vous faites attention
101. K.P.B ouais
102. (*rires*) (*hurlements dans la cour*)
103. Enq. ben dis donc:: je sais pas ce qui se passe
104. K.P.B ils ont marqué un but
105. D. ouais c'est ça
106. Enq. euh:: du coup et ben alors// est-ce que vous pouvez par exemple:/// euh::/ imiter le maître quand il parle
107. D; et (*rires*)
K.P.B
108. D. attends
109. K.P.B je me rappelle plus les mots qui dit le maître
110. D. moi non plus je me rappelle plus /// même pas de sa voix/
111. K.P.B attends
112. Enq. non mais pas la voix la façon dont il parle/ je sais pas par exemple::///le matin quand il arrive qu'est-ce qu'il vous dit
113. K.P.B bonjour
114. Enq. bonjour// et après
115. D. et après il nous explique euh::://
116. K.P.B [avec une prosodie et une phonologie très normées et en articulant] aujourd'hui euh:::///
117. D. (reprise de la voix normale) tout à l'heure il nous a dit euh:: on va voir le:: le quoi↑
118. K.P.B on va faire un::
119. D. un exercice:/
120. K.P.B voilà
121. D. de:: si y a quelqu'un qui rentre dans l'école::/// un truc comme ça et voilà↓
122. K.P.B je me rappelle plus moi les mots qui dit
123. D. il dit euh:::///
124. Enq. quand il vous gronde par exemple il dit comment?
125. K.P.B il dit c'est inacceptable (*rires*)
126. D. il dit euh:::///je commence à en avoir marre euh::://
127. Enq. Il dit c'est INACCEPTABLE
128. K.P.B c'est inacceptable
129. Enq. et ça à la maison ils parlent comme ça vos parents↑
130. D. Non

131. K.P.B Non
132. Enq. Non// c'est quoi qui est différent entre la façon du maître et la façon de parler à la maison
en fait nous on parle pas voyageur mais::/ les voyageurs qui parlent français admettons on parle comme eux/// on parle pas français↓ enfin pas:: voilà↓
133. D c'est français mais c'est pas:: trop trop français comme le maître quoi/// je sais pas si t'as compris mais::// (*rires discrets des deux élèves*)
134. K.P.B
135. Enq. des fois est-ce que t'arrives::
136. D. des fois admettons on va dire un truc au maître eh ben il va pas comprendre
137. Enq. ah ouais↑
138. K.P.B il nous dit c'est quoi// l'année dernière il faisait beaucoup ça mais maintenant il a compris des trucs
139. D. Mouais
140. Enq. c'est vrai↑ //c'est sur les mots ou c'est sur le: la::
141. K.P.B les mots
142. Enq. ouais↑
143. D. et puis des fois quand on parle on n'a pas le même accent donc euh::/
144. K.P.B ouais///
145. Enq. d'accord/// et t'arrives à trouver ce qui est différend ou:::
146. D. Ouais///
147. Enq. on reconnaît comment un accent voyageur
148. D. parce qu'en fait eux quand ils disent mais[ã] ils disent maison et nous on dit pas:::/
149. K.P.B ro::se
150. D. et nous on dit mais[ã] et nous on dit r[ɔ]se et eux ils disent ro:se
151. K.P.B ro::se
152. Enq. c'est vrai
153. K.P.B (*à voix basse*) non mais attends elle aussi elle dit rose
154. D. non
moi↑ /// moi je dis plutôt rose /// eh oui// mais vous avez raison y a un et c'est comme çaa que vous reconai vous
155. Enq. arrivez à reconnaître les voyageurs quand ils parlent↑ si vous les connaissez pas que vous les croisez dans la rue
ouais mais ouais mais les voyageurs de maintenant les voyageurs de maintenant ben en fait euh: ils font trop l'accent//
156. D. ils font trop exprès parce que c'est des voyageurs↓//
157. Enq. c'est vrai↑
158. D. ouais↓
159. K.P.B et aussi des fois on les reconnaît par la gueule en fait/
160. D. ouais
161. Enq. oui mais par la façon de parler

162. D. ouais mais maintenant ils veulent trop faire exprès parce que admettons /// t'as vus nous on dit mettons↑ eh ben eux ils vont dire euh:::/ admettons nous on va dire oman eh ben eux ils vont dire omon // c'est::/ c'est insupportable
163. Enq. mais vous les reconnaissez quand même
164. D. ouais
165. Enq. si dans la rue vous croisez des gens qui parlent vous savez s'ils sont voyageurs ou pas
166. D. ouais
167. K.P.B ouais
168. Enq. à l'accent
169. K.P.B ouais
170. Enq. c'est vrai↑///
171. D. en tout cas il y en a des fois qui font exprès↓
172. K.P.B ah ouais
173. Enq. c'est vrai↑//mais t'arrives à vraiment faire exprès ou pas
174. D. non
la Shérine par exemple elle elle fait exprès// elle:: bon elle est pas là// elle fait exprès de parler comme nous mais en fait/ ca se voit que c'est pas:::
175. K.P.B d'accord et pourquoi d'après toi elle fait exprès
176. Enq. parce que ça se voit/// elle fait
177. K.P.B et c'est pas une voyageuse/ c'est euh::: une arabe//après t'as vu
178. D. Elle dit euh
179. K.P.B la dernière j'ai parlé avec sa mère elle a dit maison et quand la dernière fois elle a dit ma mais[ã] elle a dit mais[ã]
180. D. elle le dit plus// fort tu vois:
181. K.P.B mais[ã] (avec une plus grande ouverture)
182. D. mais[ã] (avec une plus grande ouverture)
183. K.P.B elle dit comme ça
184. D. et pourquoi vous croyez qu'elle ESSAIE de parler
185. Enq. parce qu'en fait elle parle différemment avec des gens que pas avec des autres
186. D. et maintenant là euh: comme on est devenue copines avec elle eh ben elle parle normal elle parle plus comme elle disait
187. K.P.B avant
188. D. ouais
189. Enq. d'accord/// c'était peut-être pour devenir un peu copine avec vous qu'elle essayait de parler comme ça non↑
190. K.P.B ouais je pouvais pas me la voir quand elle parlait comme ça
191. D. ouais moi aussi je pouvais pas me la voir
192. Enq. C'est vrai↑
193. D. on se détestait en plus

- et euhm:: c'est quoi la différence entre le français que vous parlez et le français de l'école↑ à part les accents est qu'il y a des choses qui sont vraiment différentes
194. Enq. des choses qui sont vraiment différentes
195. K.P.B. les mots
196. D. moi des fois/ ouais les mots
197. Enq. les mots↑// bon/// et du coup quand::
198. D. eux ils vont dire bêtes et nous on va dire [bɔk]/// ah ouais (*rires*) (*silence*)
199. Enq. du coup alors vous êtes voyageuses toutes les deux
200. D. ouais
201. K.P.B. ouais
202. Enq. ouais mais alors c'est quoi les voyageurs
203. D. Ben:::
204. K.P.B. Ben c'est euh:::
205. D. ben y en a qui habitent pas en camping moi j'habite pas en camping mais euh::://// voilà euh:: je sais pas
206. K.P.B. c'est une question dure là
207. Enq. ah ouais
208. K.P.B. Ben c'est euh:::
209. Enq. toi t'es encore sur le terrain toi
210. K.P.B. ouais
211. Enq. mais vous voyagez plus beaucoup là en ce moment:
212. K.P.B. ben non là cette année en fait on va essayer de pas trop partir pour mon frère///
213. Enq. d'accord
214. K.P.B. mais l'année prochaine on va partir
215. Enq. et toi↑t'es pas en:::
216. D. non ah que j'aimerais::
217. Enq. t'aimerais↑
218. K.P.B. ah moi j'aimerais être en maison
219. Enq. mais t'es quand même voyageuse
220. D. ouais
221. Enq. alors pourquoi↑ tu sais ou pas↑
222. D. ben:: parce que:: ma djaï et mon papoum ils sont voyageurs
223. Enq. d'accord
224. D. ma mère et mon père aussi↓// mais par contre mon père c'est pas qu'un voyageur↓//
225. Enq. d'accord
226. D. donc euh::
227. Enq. alors c'est quoi qui fait qu'ils sont voyageurs
228. D. euh ben:: en fait c'est des arrières des arrières des arrières des arrières

229. K.P.B hein↑
230. D. des arrières qui ont fait voyageurs tu vois
231. Enq. parce qu'ils voyageaient↑/// ou c'est pour autre chose
232. D. non parce que c'est:: je sais pas comment te dire/// euh::/// (rires)
parce que// vous êtes voyageuses d'accord mais du coup si vous arrêtez de voyager vous continuez à être voyageuse// y
233. Enq. a pas que le voyage qui fait qu'on est voyageur
234. D. non
235. K.P.B non
236. Enq. alors il y a quoi d'autre///
237. D. euh y a euh:: ///
238. Enq. est-ce que vous:: des fois vous::
en fait des fois gitane et voyageuse c'est pareil// enfin pour nous après pour les autres ils disent que c'est que t'es une
239. D. gitane et que tu voyages mais pour nous c'est pas pa/ c'est pas ça
240. Enq. voyageur c'est que t'es une gitane et que tu voyages↑
241. D. ouais// mais pas pour nous ///
242. Enq. mais parce que le gitan c'est pas tout à fait la même chose que le voyageur c'est pas tout à fait la même langue si↑
243. D. Si↓/// c'est le catalan qui est pas pareil
244. Enq. ahh et les gitans ils parlent pas catalan↑
245. D. non ils s'appellent les catalans et les gitans c'est pas pareil
246. Enq. ah
247. K.P.B ils disent que c'est pareil mais c'est pas::
248. D. ils disent des mots euh:: les catalans on comprend rien
249. K.P.B c'est comp::
250. D. c'est compliqué
251. K.P.B non attends c'est:: c'est com:: comment on dit↑
252. Enq. complètement
253. K.P.B ouais c'est complètement le contraire (rire)
254. Enq. parce que du coup vous dans↑ vos mots voyageurs, il n'y a pas du tout de mots catalans↑
255. D. non
256. Enq. non// et vous savez de quelle langue ça vient ou pas
257. D. non↓moi je sais pas/// ben déjà les voyageurs ils utilisent beaucoup des mots euh: allemands// après voilà↓
c'est pas euh:: vous savez pas:: si euh:: vous pour vous vous êtes juste voyageuses vous êtes pas euh:: je sais pas moi
258. Enq. euh: qu'est-ce qu'il y a comme euh: voyageurs
259. D. moi je suis allemande /moi je suis une allemande elle aussi c'est une allemande
260. Enq. c'est ça
261. D. et les allemandes et les voyageuses quand t'es les deux:: c'est quoi déjà↑

262. K.P.B manouche
263. D. ouais c'est ça manouche
264. Enq. c'est manouche// vous êtes manouches en fait
265. D; et ouais
K.P.B
266. Enq. d'a::ccord donc les mots que vous utilisez c'est des mots du manouche
267. D; et ouais
K.P.B
- d'a::cco::rd/ ben vous voyez je savais pas// voilà/ j'ai pas été ici assez longtemps je savais pas et euh:: ok et euh:: autour
268. Enq. de vous y a des voyageurs qui sont autre chose↑ y a des:::
269. D. y a des Catalans
270. Enq. y a des Catalans::: ouais ici y en a pas mal des Catalans/ qui parlent catalan
271. K.P.B à Nice y en a plus hein
272. Enq. à Nice y en a encore plus↑
273. D. après y a quoi
274. K.P.B y a:::
275. D. des pas propres (*petit rire*)
276. K.P.B des pas propres
277. D. ouais y en a y sont: euh:
278. K.P.B pas très::
279. D. pas très propre voilà
280. Enq. y a pas des yéniches aussi↑
281. D. des Yéniches↑
282. Enq. non vous connaissez pas↑
283. K.P.B si moi je connais
284. D. ah oui c'est les:: euh::: ah c'est quoi déjà// après en plus j'ai entendu parler
285. K.P.B ben c'est ça (*rire*) ben oui c'est les Yéniches
286. Enq. hum bon/// et euh:: du coup vous parlez voyageur avec qui↑
287. K.P.B personne
288. Enq. enfin: parler voyageur/ quand est-ce que vous entendez parler voyageur alors
289. D. eh ben::
290. K.P.B ben::
eh ben des fois t'as vu ben euh: on va chez nous:: ben mettons ma mère et mon père ils vont utiliser des mots gitans
291. D. mais euh:: pas souvent quoi
292. Enq. mais pas souvent/
293. D. non

294. Enq. c'est comme vous ils utilisent
295. K.P.B non ils parlent pas:: on parle français
296. D. on préfère le français que
297. Enq. y a juste quelques mots// et vos grands-parents c'est pareil
298. D. non// moi ma djai/ mon arrière djai elle parle
299. Enq. elle parle vraiment/// et là tu comprends pas tout
300. D. non je comprends rien du tout mais elle parle français aussi donc euh::
301. Enq. et toi y a des gens qui parlent complètement dans ta famille
302. K.P.B non
303. Enq. non
304. K.P.B on parle tous français
305. D. ton père un peu non↑
306. K.P.B non/// mon père pas du tout (*petit rire*)/// juste le:: comment il s'appelle euh:: l'homme à la magali↑
307. D. // euh
308. K.P.B le Johan// ouais Johan
309. D. ouais je vois c'est qui
310. K.P.B ouais je crois bien que c'est lui
311. Enq. et des fois à l'école avec d'autres voyageurs vous:::
312. K.P.B non
313. Enq. y en a aucun qui parle voyageur ici
314. D; et non
- K.P.B
315. Enq. pas complètement //non↑
316. D. ben y a pratiquement que nous après les autres::
317. K.P.B ils sont fous (*petit rire*)
318. D. ouais
319. Enq. et des fois vous utilisez des mots exprès pour pas vous faire comprendre ou pas
320. K.P.B non
321. D. non
322. Enq. non↑
323. D. mais maintenant tellement qu'on a dit [bɔk] ben en fait ils savent ce que ça veut dire
324. K.P.B ouais
325. Enq. du coup tout le monde connaît les mots::
326. K.P.B y en a ils font exprès de les dire
- eh oui/// euh:: et du coup quand vous êtes avec les adultes à l'école euh::: vous vous ça vous arrive d'utiliser des mots
327. Enq. voyageurs ou pas↑ ou vous faites vraiment attention

328. K.P.B comment
329. D. mettons devant le maître
330. K.P.B dans la façon de parler↑
331. D. je vais dire celui là oh là là celui là la-bas il mok mok bok (*rire*)
332. Enq. hum et est-ce que: dans l'autre sens des fois le maître il dit des choses que vous comprenez pas
333. D. ouais
334. K.P.B ouais
335. D. beaucoup beaucoup
336. Enq. c'est vrai↑
337. K.P.B il en dit tous les deux secondes
338. D. ouais (*rires*)
339. Enq. ah ouais::↑
340. K.P.B ah ben ouais
341. D. accessible:::
342. K.P.B ça veut dire je sais pas moi ah euh:: aiman:: emmental j'allais dire aiman:: plein de mots quoi
343. D. accessible je sais pas ce que ça veut dire
344. K.P.B ouais
345. Enq. c'est vrai↑
346. K.P.B ca veut dire quoi euh:: AC-Ce-Xible
347. Enq. accessible ça veut dire qu'on peut y aller ou qu'on peut l'avoir
348. K.P.B non c'est:::
349. Enq. c'était quoi le mot la phr ça parlait de quoi↑
euh:: il est accessible euh:: mettons euh:: d'une euh::: admettons on fait un calcul il est accessible de faire euh:: de
350. D. mettre un moins au lieu d'un plus un truc comme ça
351. Enq. hum
352. D. Ouais:: je::
353. Enq. ça devait pas être tout à fait ça mais::: accessible ça veut dire que c'est possible pour vous// voilà/ à priori/
354. K.P.B après il dit ACCeXible de pas mettre les zéros
355. D. mouais
356. Enq. hum
357. K.P.B elle a pas trop compris là
358. Enq. hum/ et ça vous arrive donc souvent de pas comprendre les mots que dit le maître
359. D; et ouais
K.P.B
360. Enq. c'est vrai↑ et vous lui dites↑ vous lui dites ou vous dites rien
361. K.P.B non

362. D. non on dit rien
363. K.P.B c'est les autres qui demandent
364. Enq. Et du coup vous faites comment pour comprendre
après: après: quand quand quand il explique encore mettons il aurait pas fin la phrase et ben on comprend après ça qui veut dire/ enfin on comprend pas mais on comprend le sens de la phrase
365. D.
366. K.P.B ou y en a des autres qui demandent
367. D. ouais y en a des autres qui demandent
d'accord mais du coup vous après quand vous fai::tes euh: je sais pas quand vous écrivez: euh:: une histoire ou des trucs comme ça/ vous essayez de réutiliser ses mots ou:::
368. Enq.
369. D. non
370. K.P.B non
371. D. non mais par contre je fais beaucoup de fautes
372. K.P.B ouais
373. Enq. ah ouais↑ et pourquoi vous faites beaucoup de fautes
374. K.P.B je mets pas les e à la fin je mets pas les s euh:
375. D. ouais/// après c'est l'orthographe ou sinon euh
376. K.P.B ouais///
377. Enq. et comment on fait pour avoir de l'orthographe/ vous savez ou pas
378. K.P.B ben::
379. Enq. vous avez une explication de pourquoi vous y arrivez pas en orthographe
380. K.P.B prance que:: je sais pas moi:
381. D. ah ça c'est pas parce qu'on est voyageur ça par contre
382. K.P.B ah ouais
c'est pour ça que je te demandais ça/// et euh:: est-ce qu'il y a des mots qui veulent pas dire la même chose en français et en voyageur
383. Enq.
384. D. ouais// enfin
385. K.P.B j'ai pas compris
386. Enq. est-ce qu'il y a des mots:: euh::: le même mot mais qui veut pas dire tout à fait la même chose en français et en voyageur
387. D. ouais je crois qu'il y en a
388. Enq. ouais↑ y en a quelques uns↑ et du coup ça vous embête des fois pour comprendre ou:::
389. K.P.B non
390. D. ben:: bête ils disent bêtes ben nous quand on dit bok ça veut dire comme eux donc ça veut pas dire la même chose
391. Enq. d'accord donc si tu
392. K.P.B ça veut dire à peu près le même truc
393. D. ouais voilà

oui mais à tu as deux mots différents:: moi je te demande si par exemple tu as UN mot euh::: qui veut pas dire
 394. Enq. exactement la même chose/// dans les deux
 ah par exemple on va dire::: / ils vont nous dire euh Grenoble et nous on va dire Grenoble mais ça veut pas dire le même
 395. K.P.B truc
 396. Enq. voilà c'est ça
 397. K.P.B ben:::
 398. Enq. bon grenoble ça marche pour tout le monde Grenoble c'est Grenoble
 399. D. non je crois pas non je crois pas
 400. Enq. y a pas eu des fois où tu as eu l'impression que tu avais compris un truc et en fait c'était autre chose
 401. K.P.B non
 non↓ juste tu comprends pas certains mots::: comme inacceptable et euh: euhm:::/ en français à l'école on fait quoi pour
 402. Enq. vous
 403. K.P.B eh ben:::
 404. D. rien
 405. Enq. (*petit rire*) c'est quoi le français quand on dit on fait du français à l'école
 406. D. ah c'est la conjugaison::: euh
 407. K.P.B ah ça ah non je peux pas voir ça
 408. D. Ah moi non plus moi j'aime que les maths
 409. K.P.B ah ouais ça c'est meilleur//
 410. Enq. c'est vrai↑ et pourquoi vous aimez pas le français
 411. K.P.B parce que c'est pas bien
 412. D. faut que tu réfléchis alors qu'en maths t'as ta table tu regardes tu euh recopies et puis voilà c'est fini
 413. Enq. plus facile:: / donc y a la conjugaison en français et puis quoi d'autre
 414. K.P.B y a:::
 415. D. y a l'orthographe
 416. Enq. ouais::
 417. D. y a euh... L'alphabet
 418. Enq. ouais::
 419. K.P.B l'alphabet↑
 420. D. ben oui l'alphabet c'est du français a b c d:
 421. K.P.B ah ouais euh y a y a:: euh y a quoi
 422. Enq. vous m'avez dit l'orthographe↑
 423. D. ouais
 424. K.P.B ouais
 425. Enq. ouais↑
 426. K.P.B euh... l'orthographe

427. D le vocabulaire
428. Enq. ouais::
429. K.P.B ah ouais j'avais oublié ça
430. D. moi aussi j'ai vu la boîte c'est pour ça (*une boîte de fiche d'exercices est posée sur l'étagère à côté de nous*)
431. K.P.B histoire↑
432. D. non histoire c'est:: c'est
433. K.P.B c'est histoire
434. Enq. oui l'histoire c'est l'histoire↓ et c'est quoi alors la conjugaison pour vous
435. D. c'est : je: attends euh:: manger/ en même temps tu le conjugues
436. K.P.B je mangeais
437. D. je mangeais tu// as mangé il a mangé nous avons mangé euh:: tout ça comme ça quoi
438. Enq. et euhm::
439. D. tu conjugues des verbes
440. Enq. tu conjugues des verbes↓ et la grammaire↑ vous m'avez pas dit la grammaire c'est quoi la grammaire vous savez↑
441. K.P.B ah (*pouffe de rire*)
442. D. la grammaire c'est/oh ça fait longtemps qu'on l'a pas fait/ attends je peux aller voir sur mon cahier
443. Enq. non je m'en:: enfin c'est pas:: c'est pas grave c'est juste pour savoir justement si vous savez ce que c'est
444. K.P.B non moi je sais pas
445. D. de la grammaire↑ c'est euh:: /euh::
446. K.P.B c'est les mots
447. D. l'orthographe
448. K.P.B c'est à peu près pareil c'est les mots comment on les écrit non↑
449. Enq. ça c'est l'orthographe
450. K.P.B non c'est la dictée
451. Enq. ça c'est l'orthographe
452. K.P.B ah↑
453. D. la grammaire c'est euh:: ab c d e f g:
454. Enq. non::
455. K.P.B ben non ça c'est de la français
456. Enq. la grammaire c'est quand on vous demande de trouver le verbe dans la phra::se les compléments
457. K.P.B ah::
458. D. les compléments moi j'ai jamais rien compris
459. K.P.B ah ouais les C.O.D::
460. D. laisse tomber j'ai jamais rien compris
461. Enq. ben vous connaissez le mot déjà c'est déjà pas mal
462. D. ouais C.O.D C.O::

463. K.P.B C.O.I
464. Enq. C.O.I / C.C.T
465. K.P.B ouais
466. D. hein↑
467. Enq. C.C.M
468. K.P.B complément de:: bou:: je sais plus quoi
469. Enq. complément circonstanciel de temps
470. K.P.B complément d'objet
471. Enq. ça c'est les C.O.D
472. K.P.B enfin bref on connait rien
473. Enq. ça fait longtemps que vous l'avez pas fait c'est pour ça
474. K.P.B hum///
 et euhm:::// est-ce que des fois tu:: quand le maître il parle et que vous comprenez pas vous vous redites les choses
475. Enq. dans la tête
476. K.P.B non
477. Enq. à votre façon pour essayer de comprendre
478. K.P.B non///
 479. D. (*rire*)
480. Enq. jamais↑
481. K.P.B non
482. Enq. est-ce qu'il vous donne des devoirs le maître
483. K.P.B ouais
484. Enq. ouais↑ et vous les faites↑
485. K.P.B non
486. Enq. vous les faites pas↑
487. K.P.B si des fois des petits bouts
488. D. si moi par exemple les poésies je les fais:: euh::
489. K.P.B que les poésies
490. Enq. et vous faites pas le reste
491. K.P.B ben ça nous sert à rien
492. D. si moi des fois je fais les calculs ben en fait moi je fais mes devoirs
493. K.P.B moi je fais que les calculs et la poésie/ mais les calculs que quand j'ai envie
 ben de toute façon généralement il nous donne que la poésie et ça↓ sinon il nous donne le truc à relire sur l'histoire mais
494. D. en fait on le relit le jour où::
495. Enq. ouais/ le jour même
496. K.P.B moi je fais que la poésie parce que voilà// après comme ça je suis débarrassée

497. Enq. hum: et vos parents ils peuvent vous aider pour faire le travail à la maison ou pas

498. K.P.B (*éclate de rire*) ils ont pas le temps

499. D. mouais moi euh:: ///*voilà*///*ils savent pas::*

500. K.P.B ben si je veux qu'ils m'aident ben ils m'aident mais

501. D. mais ils savent pas trop comment dire euh:: les divisions par exemple ils vont pas trop connaître

502. Enq. hum

503. K.P.B ils vont dire c'est quoi ça

504. D. enfin pas c'est quoi mais:: ils vont plus s'en rappeler

505. K.P.B ils vont s'en rappeler mais voila:
ben oui ///*ça fait longtemps qu'ils sont plu sà l'école vous vous souvenez déjà plus de la grammaire alors eux les divisions ça doit être compliqué (*petit rire*)*

506. Enq. divisions ça doit être compliqué (*petit rire*)

507. D. c'est vrai

508. Enq. ben oui

509. D. avec E.Cé on en faisait tout le temps de la grammaire

510. K.P.B ah ouais

511. Enq. par contre vos parents ils lisent vous

512. D non

513. K.P.B non

514. Enq. non↑

515. K.P.B ils lisent que: tu vois quand t'as des papiers à faire

516. D. et ils euh:

517. Enq. mais ils savent lire

518. D. ouais

519. K.P.B ben oui

520. Enq. c'était ça ma question

521. K.P.B et ils savent écrire

522. D. ah ben si ils savent pas lire euh:: franchement euh::

523. K.P.B ben mon oncle il sait pas lire

524. Enq. ben oui y a des gens qui savent pas lire

525. D. et le boy il sait pas lire

526. K.P.B à chaque fois il vient vers moi et il me dit tu peux me lire mon message

527. Enq. c'est vrai même les messages sur le téléphone

528. K.P.B il sait pas lire rien il demande toujours à sa femme XXX

529. D. ah moi je préfère mon père il sait il sache lire hein

530. K.P.B ah ben oui// oh c'est insupportable

- ah ben ça doit être compliqué de pas savoir lire// et puis t'imagines quand t'as des parents qui peuvent pas lire ils peuvent pas du tout t'aider pour le travail alors c'est pour ça que je demandais
531. Enq. nous pour la poésie ma mère elle m'aide parce que:: voilà je lui récite ma poésie mais euh
532. D. ouais moi aussi mon père il m'aide pour la poésie mais voilà
533. K.P.B parce qu'en fait on sait:: parce qu'en fait on écoute et comme ça après on sait et on a pas besoin de::// de nos mères et de nos pères
534. D. ouais (*elle fait une grimace*)
535. K.P.B si moi j'écoute (*en souriant*) non mais tu sais aire toi aussi//
536. D. non mais on est pas trop trop attentives mais après on comprend voilà
537. D. Est-ce que vous pourriez: me donner au moins deux mots/ que:: qu'on utilise qu'à l'école/// des mots: spé
538. Enq. inasmectable
539. K.P.B (*petit rire*) inacceptable
540. Enq. non bête
541. D. bête↑
542. Enq. bête ouais bête et euh:::
543. D. inacceptable
544. K.P.B ne pas dire de gros mots
545. D. inacceptable c'est très bien/ et euh: des mots que tu n'entends que à l'école/ vraiment: qui appartiennent que à l'école
546. Enq. ben bête et pas dire de gros mots
547. D. ben pas dire de gros mots c'est pas un mot que t'emploies à l'école
548. Enq. ouais mais::
549. D. ben si mais ils veulent pas qu'on en dit/// donc c'est un truc de l'école
550. K.P.B oui mais:
551. Enq. elle veut dire un mot
552. D. inacceptable
553. K.P.B inacceptable voilà ça c'est un vrai mot d'école
554. Enq. inacceptable et euh::://
555. K.P.B et euh la révolution voilà
556. D. la révolution
557. Enq. l'histoire
558. K.P.B la géographie
559. D. la grammaire
560. K.P.B hum hum
561. Enq. le vocabulaire/// tout
562. K.P.B tout↑
563. Enq. classe (*rires*)
564. D.

565. D. sudo

566. Enq. non ça c'est le nom du jeu/ et du coup à l'école vous aimeriez le travailler comment le français

567. K.P.B comment::

568. Enq. parce que apparemment ça vou splait pas tellement

569. D. non

570. K.P.B ah moi j'aime pas l'école

571. D. ah ben de façon on a jamais aimé l'école

572. K.P.B ouais

573. Enq. donc c'est que carrément::

574. K.P.B ah moi je peux pas voir l'école c'est::/

575. Enq. toi↑ t'aimes pas l'école↑

576. K.P.B non

577. D. ni moi/ mais on fait quand même pourX

578. Enq. toi ça m'étonne elle je la connais pas d'avant mais toi je te connais d'avant et

579. K.P.B avant j'aimais mis maintenant j'aime plus

580. Enq. ah voilà:: c'est pour ça

581. D. moi j'aime bien pour voir mes copines

582. K.P.B ouais moi aussi: je me languis d'aller à l'école juste pour voir mes copines sinon je m'en fous

583. D. et par contre quand on fait les:: les ::: le simon says ça j'aime bien

584. K.P.B ouais↓ ça fait longtemps qiu'on en a plus fait:

585. D. ouais// en même temps il veut plus à cause du Je.

586. Enq. hum et euh:: du coup vous aimeriez travailler comment l'école pour que ça vous plaise plus/ et le français en particulier

587. K.P.B ben//

588. D. ben pas faire de français/ pas faire de la grammaire/ faire que des maths

589. K.P.B pas faire

590. Enq. tu fais comment/ pour apprendre à lire et à écrire si tu sais pas ce qu'il faut

591. D. non mais t'apprends à lire et à écrire/ t'apprens à lire t'apprends à écrire mais tu fais pas de français

592. K.P.B non mais lire euh

593. D. c'est pas bien

594. K.P.B mais maintenant que tu sais lire

595. D. de toute façon dans ta vie tu vas pas lire

596. K.P.B hein↑

597. D. ça va servir à quoi à part décorer hein tu vas quand ça dans ta vie/ à part quand tu vas travailler

598. K.P.B ah non moi je vais pas travailler je crois bien

599. D. moi je vais travailler dans un coiffeur

600. K.P.B comme moi j'avais envie de faire ça

601. D. c'est trop bien/// mais bon tu veux pas qu'y a des poux dans la tête des gens

602. K.P.B ah ça moi je faisXX (*rires*)

603. D. ah ça avec de la mousse sur les cheveux et tout après

604. Enq euh:: est-ce que / du coup quand: quand vous lisez des livres dans la classe tout ça ça vous intéresse pas↑

605. K.P.B non

606. Enq. jamais↑

607. K.P.B non/ que quand/on lit à la classe// quand on se met devant

608. D. par contre devant on aime bien lire à la classe des livres là y a// on a fini::

609. K.P.B c'est ça que je viens de dire en fait// y a deux trois

610. D. lundi on a fini notre livre

611. K.P.B ouais

612. D. à la classe là

613. Enq. parce qu'en fait vous tra vous présentez des livres à la classe↑ c'est ça↑

614. D. ouais

615. Enq et c'est quoi ces livres

616. K.P.B des j'aime lire

617. Enq. des albums↑ ah d'accord des j'aime lire et vous allez encore lire des livres en maternelle ou ça se fait plus

618. K.P.B ils veulent plus

619. D. ils veulent plus

620. Enq. ils veulent plus///

621. K.P.B ben moi j'aimerais bien aller leur lire hein

622. D. ah ben on a jamais demander aussi

623. K.P.B ben moi j'ai demandé et aussi le Je. il lui demande et il veut pas

624. D. aussi le Je. XXX c'est normal qui veut pas le maître

625. K.P.B ouais mais bon/ et si le maître il veut pas on va aller voir directeur à la limite

626. D. je vais pas voir le directeur euh j'ai peur

627. Enq. et du coup les histoires qu'il vous lit le maître qu'il vous donne

628. K.P.B t'es encore en train d'enregistrer

629. Enq. ben j'espère et les les les histoires qu'il vous donne le maître ça vous plaît ou pas

630. D. Ben: ça dépend desquelles/ à part les jeux olympiques ça ça va/ mais le petit prince là qu'on a regardé c'est euh pfou/

631. Enq. et vous aimeriez lire quoi comme histoire// qui vous plaise

632. D. ben euh:: euh:: pfou

633. Enq. que ça raconte de choses de quoi

634. K.P.B ben/// (*rires*)

635. D. euh:::

636. K.P.B ben pas d'al

637. D. ben des livres euh des livres
638. Enq. des livres sur quoi
639. D. le livre qu'on a lu je sais plus le mot
640. K.P.B j'aime lire↑
641. D. ouais j'aime lire j'aime bien
642. K.P.B moi aussi j'aime bien
643. Enq. ouais
644. D. parce que ça raconte pas une histoire de::
645. K.P.B de::
646. D. il était une fois// voilà ça dit voilà
647. K.P.B XXXXX
648. D. ouais moi aussi
649. Enq. Ca raconte des vraies histoires
650. D. ouais/ enfin je sais pas tout à fait
651. K.P.B XXXX (*chuchote*)
652. Enq. et hum::: / du coup/ zut j'ai pris mes feuilles/ hum: euh::
653. D. des feuilles à carreaux
654. Enq. Est-ce que:
655. D. j'ai des feuilles à carreaux
656. Enq. non c'est des feuilles blanches qu'il me faudrait y a pas des feuilles blanches il doit y en avoir quelque part
657. K.P.B là y en a
voilà parfait// je veux bien// je vais vous demander/ juste/ de vous dessiner un peu// et d'écrire/ de dire euh:/// (*à voix basse*) je découperai propre après
658. Enq. *basse*) je découperai propre après
659. K.P.B moi je sais pas dessiné
660. Enq. Alors déjà pendant//
661. D. on dessine notre corps ou notre tête
662. Enq. pendant que je prépare tout ça/ je te laisse le choix
663. D. tu veux qu'on fait comment
tu fais comme tu veux/ euh:::// du coup ça enregistre encore un peu est-ce que vous pouvez vous présentez/ oh zut j'ai les doigts tous noirs à cause de mes gants/ est-ce que vous pouvez me dire/ vous présenter/ vous dites juste une ou deux phrases sur euh::
664. Enq. deux phrases sur euh::
665. K.P.B je m'appelle K. et j'ai/
666. Enq. voilà
667. K.P.B onze ans
668. Enq. alors vas-y redis-le et puis tu me dis aussi/ ce que tu aimes// et ce que tu détestes↓
euh::: bonjour je m'appelle K. et j'ai onze ans j'aime bien euh::: // j'aime bien la D. et j'aime pas:// j'aime pas qui/ tout le monde
669. K.P.B monde

670. Enq. pas les gens
671. D. t'aime pas que
672. Enq. je te parle des choses que t'aimes bien faire ou que:// ou que t'aimes pas
673. K.P.B ah ben j'aime bien aller à Disney et j'aime pas aller à l'école///
674. Enq. eh ben/ et toi↑
675. D. bon moi euh:: j'ai je m'appelle D. j'ai dix ans:: euh:: je déteste la P.
676. K.P.B ah ouais moi pareil
677. Enq. ah mais on a dit pas les gens j'ai dit des choses que vous aimez faire ou pas
678. D. euh::: j'aime les manèges euh: je sais pas moi//
679. Enq. et qu'est-ce que tu détestes
680. D. ah les films de peur
681. Enq. les films de peur
682. K.P.B non j'aime pas l'école les films de peur ça va
683. D. oh moi je m'en fous de l'école ça va ça me dérange pas
684. K.P.B en fait moi je moi je déteste plein de trucs je peux tout marquer
685. D. ouais moi aussi
686. Enq. ben dessine-toi
687. K.P.B je marque vraiment tout ce que j'aime et tout ce que j'aime pas et derrière je marque mon dessin
688. Enq. voilà si tu veux
689. D. moi aussi je vais tout marquer
mais faites un petit dessin juste comme ça et puis:: dessous: en quelques lignes vous marquez// ouais ce que t'aimes et ce que t'aimes pas// mais alors vraiment K. ça m'étonne que tu détestes l'école à ce point là je: vraiment hein// je me
690. Enq. souviens de toi avant t'adorais ça//
691. D. je pourrais me faire comment
692. K.P.B ben comme t'as fait là-bas
693. Enq. Si vous coulez vous écrivez juste
694. D. En plus là je me suis dessinée avec des jambes
695. Enq. et du coup l'année prochaine vous vous êtes en::
696. D. 6ème
697. Enq. En CM2 ouais donc toi c'est la 6ème D./ et toi tu fais quoi↑
698. K.P.B le camion école
699. Enq. non::: c'est vrai↑ Tu veux pas aller un peu à XX avec les copines↑
700. K.P.B non c'est bon il me va le Jean-Marc
701. D. des fois elle va y aller
702. K.P.B ouais mais::
703. Enq. parce que tu sais que maintenant/ d'ailleurs il faut que j'en parle avec papa et maman

704. K.P.B pourquoi
705. Enq. euh:: parce que maintenant on peut faire les deux
706. K.P.B ouais je sais mais normalement il va arreter// peut-être
707. D. donc elle sera obligée de venir à l'école
708. K.P.B ouais
709. D. j'espère qu'il arrête
710. Enq. parce qu'en fait si vou svoyagez plus ce serait quand même bien/ ouais hein↑
711. K.P.B si on va toujours voy voya voyager
712. Enq. oui mais si tu voyages/ tu vois ici t'arrives à venir à l'école quand même
713. K.P.B ben oui
714. D. regarde la Ki. C'est comme toi
715. Enq. K qui?
716. D. ben la Ki.
717. Enq. et elle voyage elle↑
718. D. non
719. Enq. alors pourquoi tu dis c'est comme toi
720. D. non mais je veux dire euh:: des fois euh::: on arrête l'école avant alors ça revient au même
721. Enq. hum
722. D; et
K.P.B
723. D. non mais c'est vrai t'arrêtes l'école avant/ ça revient pas au même↑
hum// en fait le truc c'est que le camion c'est bien quand tu voyages beaucoup mais quand tu arrives/ tu vois si vous
724. Enq. êtes encore un peu ici comme cette année
725. D. je crois que j'ai un bouillon dans la bouche
726. Enq. y a un évier ici ou pas
727. D. non mais ça va c'est pas un bouillon
728. Enq. je crois que je crois que les lignes que vous avez écrit ça me va à moins que tu veuilles m'écrire un livre ça me va
729. D. moi là ça va être mes j'aime
730. Enq. et t'as pas envie d'aller au collège/ avec les avec les copines
731. K.P.B si mais euh/ j'ai pas envie de travailler
732. Enq. ah ben au camion école Jean-marc il vous fait travailler hein
733. K.P.B ah non il nous donne des devoirs et on les fait vers nous
734. D. oh comment tu sais qu'il s'appelle Jean-marc
735. Enq. parce que je le connais
736. K.P.B oui mais il vient une fois dans la semaine c'est rien
737. D. oh j'allais dire j'aime Jean-Marc

738. (interruption)
739. K.P.B en fait si tu veux Jean-Marc il explique tout à ma sœur et ma sœur elle m'explique tout
740. D. donc euh voilà
741. Enq. et ta sœur elle aimerait pas aller au collègue
742. K.P.B non
743. Enq. elle s'ennuie pas un peu
744. K.P.B non
745. Enq. à jamais aller nulle part
parce qu'en fait PRACTiquement tous nos copines ben: t'as vus tous nos cousines tout ça ils y vont pas donc zuh: on va
vers eux ils vont vers nous euh
746. K.P.B
747. Enq. ah ouais// et vous faites quoi
748. K.P.B ben:: je sais pas moi/ ils s'amusont/ je sais pas moi je suis pas avec eux
749. D. et par contre sa sœur elle est beaucoup maniaque
750. K.P.B elle est insupportable
751. 32'34

1. Enq.	voilà ca reste entre nous:// euh:: / donc/ euh:: je vais juste prendre ça/ alors moi je voulais vous voir parce que j'étais venue: dans vos classes on avait travaillé un peu sur les langues de la classe/ hein↑ de toutes les langues qui étaient parlées tout ça/ euh:: / du coup// moi je travaille un petit peu/ sur/ la façon dont:: les enfants parlent/ si ils parlent d'autres langues ou juste euh:: la façon dont on parle euh: le français mais euh: des fois on parle pas tout à fait le même français selon avec qui on pa:rle où on pa:rle etc// euh: je vais vous poser des questions↑ mais: c'est pas une interro↓ vous me racontez ce que vous voulez/ si vous avez pas envie de répondre/ vous répondez pas: si::/ voilà vous racontez ce que vous voulez et ce que vous pensez
2. A.	ça va être personnel↑
3. Enq.	ça va être personnel dans le sens où je vais te demander ton avis/ oui
4. A.	ah oui
5. Enq.	voilà//euh::m::// donc/ je vais juste vous redemander/euh:: parce que du coup on a pas la fleur des langues là sous les yeux/ est-ce que vous parlez d'autres langues à la maison↑
6. A.	moi non
7. Ru.	moi non
8. K.	non
9. Enq.	vous parlez aucune autre langue à la maison
10. A.	non
11. Ru.	moi un peu d'anglais
12. K. et A.	(rires)
13. Enq.	à la maison tu parles un peu d'anglais↑
14. K.	chez toi↑

15. Ru.	ouais: mais vite fait
16. K.	ouais euh mais pour t'entraîner
17. Enq.	c'est vrai↑
18. Ru.	ouais
19. K.	pour l'école
20. A.	ah tu connais nos noms↑
21. Enq. Et K.	ben oui
22. Ru.	XX (<i>chuchote</i>)
23. Enq.	même des gros mots c'est ça que t'as dit
24. Ru.	oui/ mais je les dis pas hein
25. Enq.	et euh:: il me semble/ je sais pas si c'est toi Ru. Ou si je confonds avec quelqu'un d'autre mais euh vous m'aviez euh y a quelqu'un qui m'avait dit qu'il parlait aussi le voyageur/
26. A.	ah ça c'est euh:
27. Ru.	ah je sais pas moi mais c'est pas moi c'est impossible
28. A.	ah mais c'est qui
29. K.	le T.
30. A.	non pas le T.//
31. Enq.	ah c'est peut-être Ty. Mais
32. Ru.	ah oui c'est lui
33. A.	ah oui si c'est chez lui ils parlent ils chantent aussi
34. Enq.	il chante aussi Ty.
35. K.	ouais
36. Enq.	ouais faudrait que
37. A.	mon père c'est un musicien/ aussi
38. Enq.	c'est vrai que ton père c'est un musicien
39. A.	<u>mon père</u>

40. Ru.	il chantem moi mon père il fait les marchés
41. Enq.	et du coup il me semble il chantait en: il chante en: il chante en espagnol enfin::
42. A.	il fait du flamenco
43. Enq.	ouais/ et toi tu le parles ou pas
44. A.	non
45. Enq.	vous le parlez pas à la maison
46. A.	non//
47. Enq.	toi tu le parles pas mais les autres le parlent à la maison↑ ou euh::
48. A.	non y a personne
49. Enq.	y a personne/ c'est juste pour chanter/ et toi↑ tu joues de la guitare ou pas
50. A.	non
51. Enq.	non↑
52. A.	je sais pas faire
53. K.	moi j'avais essayé mais:: (<i>claquement de langue</i>)
54. A.	y a mon:: frère mes frères ils savent faire le Yo.: et::: le Mel. lui pas trop
55. Enq.	oui je me souviens de Yo. Qui::/ qui jouait de la guitare/// et toi
56. Ru.	non/ j'ai eu une guitre je jouais bien pourtant mais elle est cassée
57. K.	il jouait bien c'est ça mais des fois il faisait lalala (<i>rires des 3</i>)
58. Enq.	et des fois vous en écoutez de la musique/ du flamenco <u>ou pas</u>
59. A.	<u>oui</u>
60. K.	<u>ouais</u>
61. Enq.	ouais↑ c'est vrai↑
62. A. et K	hum
63. Enq.	vous connaissez quoi comme::
64. A.	euh: jobi joba
65. K.	Tony patrak

66. A.	ouais Tony Patrak / Gipsy Kings/ chico et les gypsies
67. Enq.	ouais: ça je connais/ Tony Patrak je connais pas/ et toi t'en écoutes aussi Ru.
68. Ru.	ouais
69. Enq.	ouais↑
70. Ru.	hum
71. Enq.	c'est vrai vous aimez bien↑ mais du coup vous connaissez les paroles ou pas
72. A.	ouais
73. K	ouais ben ouais vite fait
74. Ru.	moi ouais voilà
75. A.	ah mais de quoi/ elle parle en français↑
76. K.	non mais euh::
77. A.	quelques mots
78. K.	ouais deux trois trucs///
79. Enq.	et vous écoutez quoi d'autre comme musique
80. Ru.	<u>c'est tout</u>
81. K.	<u>ben Jul</u>
82. A.	<u>ouais</u> Jul / la Crim enfin je sais pas moi
83. K.	Marwa Loud
84. A.	ouais Marwa Loud
85. Ru.	<i>(avec un accent imitant l'arabe)</i> Marwa Loud
86. Enq.	je connais pas
87. Ru.	tu connais pas↑
88. Enq.	et donc vous deux/ ouais Jul je connais// et donc vous deux vous partez cette semaine c'est ça↑ <i>(nous sommes la dernière semaine d'avril)</i>
89. Ru.	ouais
90. K.	non
91. Ru.	moi je pars l'autre semaine

92. K.	non moi t'as est ce que tu connais/ ben oui tu connais/ le le jour où: euh / le jour où y a lundi/ ù y a tous les autres jours de pont/ y a que le mercredi et le lundi je crois// et ben: je pars le dimanche de cette semaine
93. Enq.	et tu pars où↑
94. Ru.	Marseille::
95. K.	ah oui même pas en fait je sais pas où je pars où / je fais les missions
96. Enq.	Ah tu pars en mission// et toi↑
97. Ru.	et moi je pars à Marseille
98. Enq.	à Marseille
99. Ru.	je vais sur mon terrain et je reviens avec l'accent marseillais (<i>rire de K.</i>)
100. Enq.	et vous allez toujours au même endroit à Marseille vous
101. Ru.	ah oui mais des fois je vais en Montagne parce que/ on a un terrain
102. Enq.	t'as un terrain en montagne aussi↑
103. Ru.	hum
104. Enq.	et tu et vous avez un terrain à Marseille ou vous allez euh::
105. Ru.	J'ai deux terrains / euh non/ trois/ un terrain à Marseille/ un terrain à Brié et un terrain ici↓
106. Enq.	et à Marseille c'est où↑
107. Ru.	Fuveau
108. Enq.	ah:: / qui c'est qui m'a parlé de Fuveau/ c'est N.↑ oui c'est N. qui va à Fuveau aussi
109. Ru.	Non lui il va soit à Toulon soit à Fuveau
110. A.	(<i>avec un petit rire</i>) ouais ben::
111. K.	Ouais ben Fuveau:: s'il a parlé::
112. Enq.	mais vous êtes sur le même terrain ↑ à Fuveau↑
113. Ru.	euh: je sais pas
114. Enq.	ben tu l'as déjà vu à Fuveau ou pas
115. Ru.	ben non j'y suis né avant lui moi

116. Enq.	(rires des filles) oui mais bon tu peux te croiser si vous llez au même endroit non↑
117. Ru.	ben non
118. Enq.	vous allez pas sur le même terrain alors/ je pense/
119. K.	(en riant) je suis né avant lui
120. Enq.	ben oui ça je sais que tu es plus vieux que lui
121. K.	sinon tu serais pas en CM2
122. Ru.	ah oui c'est vrai
123. Enq.	ben oui
124. Enq.	voi:là:/ alors du coup est-ce que vous pouvez me dire/ juste/ comment vous appelez// votre/ maman
125. K.	Man
126. Les trois	Oman
127. K.	par exemple si je veux l'appeler je dis (elle fait semblant d'appeler) Oman et si par exemple je veux je veux: lui demander quelque chose eh ben par exemple on mange quoi et ben je dis oh Man on mange quoi
128. Ru.	moi je dis Oman
129. A.	moi je dis Oman/ et mon père Opa
130. K.	et mon père aussi Opa
131. Ru.	moi je dis Pa
132. Enq.	et votre grand-mère↑
133. A.	Djaï
134. K.	Moi je l'appelle Djaï
135. Ru.	Nonne
136. K.	Djaï et:./ ou:./ mais c'est bizarre c'est bizarre Mamé
137. Ru.	moi c'est Nonne
138. Enq.	<u>toi c'est Nonne</u> ↑

139. A.	<u>et moi mes deux Djaï</u> ils voulaient que je l'appelle Oman///
140. K.	sinon on peut dire ma petite Djaï pour dire que c'est ton arrière Djaï
141. A.	ouais/ moi j'ai ma petite djaï mais elle est plus là//
142. Enq.	d'a:ccord
143. K.	moi aussi
144. Ru.	moi c'est bon elle est toujours là
145. Enq.	Et le grand-père↑
146. Ru.	You
147. A.	Papoum
148. K.	Papoum et:: / Papé
149. Ru.	moi You
150. Enq.	You↑
151. K.	pourquoi You↑
152. Ru.	Parce que You
153. Enq.	d'accord
154. K.	ah mais c'est parce que c'est ton dja/iou
155. Ru.	oui::
156. K.	moi c'est Papoum parce qu'en fait mon père c'est/ en fait c'est bizarre l'histoire de:
157. A.	moi ça a toujours été mon Papoum/ moi mon arrière
158. K.	en fait moi j'ai un Papoum et un djaïou/ parce que:/ ma djaï elle s'est remariée
159. A.	ah::
160. Ru.	Vieux <u>moi mon arrière grand-père je l'appelle vieux</u>
161. K.	<u>tu savais pas↑</u>
162. Ru.	Et l'autre vieille (<i>rires</i>) // non pour de vrai
163. A.	ouais et quand/on est plus grand/moi/ eux que je connais dans ma famille ils appellent oh vieux / ça veut dire père (<i>rires</i>) c'est vrai hein

164. K.	ben oui je sais/ mon vieux/ mon père
165. A.	voilà:
166. Ru.	eh ouais vieux
167. Enq.	et est-ce que vou savez l'impression de parler// de la même façon: avec euh: vos copains: et: ou: à <u>l'école</u>
168. Ru.	<u>ouais</u>
169. Enq.	ou: à l'école vec le maître ou:
170. K.	par exemple dehors par exemple si je parle avec D. dehors↑
171. Enq.	hum
172. K.	ou si je parle / ici/ avec D. mais à l'école
173. Enq.	non
174. K.	ou qu'avec le maître
175. Enq.	ou qu'avec le maître
176. A.	qu'avec le maître je parle pas je parle pas pareil:
177. K.	ouais
178. A.	et: en fait il nous reprend / on parle pareil mais il nous reprend
179. K.	ouais il nous reprend à chaque alors après du coup on dit:: / mais pas de la même façon/ voilà
180. Enq.	il vous reprend sur quoi↑
181. K.	<u>ben par exemple</u>
182. A.	<u>parce qu'à chaque fois</u> et ça par contre il nous reprend à chaque fois hein ils dient euh: / nous on dit la K.
183. K.	La D. le Ru. Et il dit non on dit pas le Ru. On dit Ru. (<i>avec une intonation précieuse</i>) et nous on dit tout le temps ça
184. Ru.	la le les
185. Enq.	quand tu dis nous c'est qui↑
186. K.	ben nous / c'est: <u>nous</u>
187. A.	<u>c'est nous</u>

188. Ru.	<u>nous c'est nous quoi</u>
189. Enq	d'accord (<i>avec un petit rire</i>) nous c'est nous/// et c'est que là-dessus qu'il vous reprend le maître
190. A.	ouais après
191. K.	après on dit qu'on a des accents mais nous on trouve pas
192. Ru.	accent de Marseille (<i>avec un accent du Sud contrefait très marqué</i>)
193. Enq.	est-ce que lui vous trouvez qu'il a un accent
194. Les trois	non
195. K.	non / ben pour nous on parle pareil// sauf pou:r: r[ɔ]se/ ils disent r[o]se
196. A.	r[o]se
197. Ru.	r[o]::se
198. K.	c'est bizarre
199. Ru.	je veux du r[o]:se
200. K.	moi je dis r[ɔ]se/ et le maître il dit non en fait r[o]::se / c'est bizarre
201. A.	moi je dis r[ɔ]se
202. K.	moi aussi r[ɔ]se
203. Ru.	comme si tu disais rot je fais un rot
204. K.	ouais (<i>rire</i>)
205. Enq.	ok et hum::/ tiens ben est-ce qu'il y en a un d'entre vous qui arriverait à le refaire le maître
206. Ru.	moi moi
207. K.	moi aussi
208. Enq.	non t'as pas besoin de te lever/ oui:: euh: juste pour parler
209. K.	il crie
210. Enq.	non non mais crie pas
211. K.	non mais je crie pas mais:
212. Enq	voilà

213. K.	alors Je. Je t'explique/ maintenant tu vas chez le directeur/ mais je te préviens hein tu vas pas finir l'année hein/ je te préviens au collège il vont te renvoyer direct (<i>crie sans crier mais pas de changement prosodique ou phonétique</i>)
214. Enq.	pas mal
215. A.	moi aussi
216. Enq.	quand il est pas énervé/ t'arrives à le refaire
217. A.	ah euh:: alors on va faire un devoir de maths euh: les décimaux euh
218. K.	bon les enfants (<i>avec une prononciation normée</i>)
219. A.	et quand/ il est énervé c'est / euh:/ attention t'es à ça d'être renvoyée hein et là il devient tout rouge
220. K.	et toi (<i>en s'adressant à Ru.</i>)
221. Ru.	quoi
222. K.	imite euh le maître
223. Enq.	mais quand il est pas énervé
224. Ru.	alors euh: les enfants/ aujourd'hui on va on va travailler sur les nombres décimaux et euh:: c'est tout
225. Enq.	c'est tout
226. K.	bon alors les enfants comme vus avez été gentils aujourd'hui et ben on va faire un simon says bon allez tout le monde se lève
227. Enq.	bon
228. A.	ah ouais ça c'est trop bien quand il fait ça par contre
229. K.	c'est clair
230. Ru.	c'est un Jacques a dit en français en fait
231. K.	ah ben elle le sait hein:: elle le sait mieux que nous hein:
232. Enq.	et est-ce que: quand il parle le maître/ y ades choses que vous comprenez pas
233. A.	ouais

234. K.	ouais y a des mots
235. Enq.	c'est vrai↑
236. K.	ah ouais
237. Enq.	lesquels
238. Ru.	je sais pas moi
239. K.	euh: cordialement
240. A.	à chaque fois on lui pose des question sur les mots parce que: on comprend pas nous:
241. K.	ça veut dire quoi maître/ ça veut dire quoi ça
242. Enq.	vous lui posez des questions↑
243. K.	par exemple par exemple je sais pas moi il veut dire euh: mettons cordialement bon moi je sais pas ce que ça veut dire vas-y par exemple dis moi ce que ça veut dire
244. Enq.	cordialement↑ /euh::/ gentiment
245. K.	ben: admettons/ il dit euh:: cordialement /à la place de cordialement nous on met gentiment
246. Ru.	hé hé
247. K.	en fait on traduit le mot et on écrit comme ça
248. Enq.	d'accord
249. K.	on met je soussigné
250. A.	et après euh::/ beh voilà
251. Enq.	et du coup ça vous gêne des fois pour travailler ou pas
252. K.	ouais
253. A.	des fois ouais moi/ parce que je comprends pas trop moi: quand il dit:: euh::
254. K.	ah oui aussi des fois dans la lecture/ parce que du coup on sait pas ce que ça veut/ du coup on sait pas comment il faut le prononcer

255. A.	aussi des fois quand on parle / t'as vu/ quand on parle des fois/ un peu: ben euh: un peu: eh ben il / on: on regarde un peu/ il nous dit un mot/ on comprend pas eh ben des fois on lui pose pas de question
256. K.	ouais/ heureusement il est gentil
257. A.	ouais
258. Enq.	et du coup quand vous avez pas compris et que vous posez pas de question vous faites comment
259. A.	eh ben on essaie de comprendre un peu <u>quand il dit un mot</u>
260. K.	par exemple on demande à A. ou à D. à K.P.B/ et si vraiment personne y sait / eh ben on lève la main et on demande
261. A.	et au pire/ eh ben on attends la suite de la phrase et on essaie de re::faire
262. Ru.	moi je demande direct
263. Enq.	toi tu demandes direct
264. Ru.	ouais
265. K.	lui il va pas chercher
266. Enq.	et ça va t'arrives à::// il arrive à te répondre comme il faut et tu arrives à comprendre après↑
267. Ru.	ouais
268. Enq.	ouais↑
269. A.	des fois quand il nous explique des trucs on comprend encore pas
270. Ru.	rien du tout
271. K.	ouais par exemple il fait il fait par exemple tu fais / en fait c'est dur à explliquer/ ensuite il explique/ par exemple il fait euh:/ ça/ tac tac ça va là et tout/ par exemple pour les maths moi j'avais pas compris comment on soutr/
272. A.	soustrait

273. K.	voilà/ eh ben il m'expliquait il m'expliquait mais je comprenais pas je disais mais maitre je comprends pas/ et après il m'a expliqué étape par étape et là j'ai compris/ et quand en fait on comprend toujours pas et ben il nous explique étape par étape
274. A.	et si on comprend toujours pas eh ben il vient à notre table et il nous dit ben il faut faire ça il faire ça
275. K.	ouais il nous prend un moment
276. Enq.	et en français quand vous faites euh: je sais pas moi/ de la conjugaison: des choses comme ça
277. K.	ah j'arrive pas moi la conjugaison/ ben il m'aide
278. Enq.	ouais↑
279. A.	ah oui c'est dur hein
280. K.	ou sinon si vraiment tout le monde y arrive pas et tout le monde l'appelle / ben il demande à quelqu'un qui a finit/ par exemple D./ ben des fois elle a fini et nous on arrive pas / ben elle vient nous aider à notre table
281. A.	et des fois/ on comprend mieux parce que: / on se comprend
282. K.	ouais/ voilà/ on parle pareil/ que avec le maître on comprend moins un peu
283. Enq.	d'a:ccord
284. A.	quand elle arrive on comprend tout de suite/ et après ben voilà↓ <u>et après on travaille</u>
285. K.	<u>et après on arrive</u>
286. Enq.	et quand tu dis on parle pareil/ c'est quoi qui fait que::
287. K.	ben en fait/ le maître il dit que des mots:: français français/ genre euh:/ oh je sais pas comment expliquer/ tu vois ce que je veux dire↑
288. A.	ouais
289. Ru.	mettons euh:/ au lieu de dire humhum// un gros mot mais faut pas que je le dise tu vois
290. Enq.	vas-y c'est pas grave

291. Ru.	con admettons/ lui il dit bête
292. K.	et voilà/ et du coup ben nous on a l'habitude/ ben par exemple des fois on travaille et par exemple on sans faire exprès il y a le mapitre avec moi et je dis à A. ah t'es con et le maître il dit / eh eh on dit pas ça/ et en fait pour mi je sais pas ce que j'ai dit parce que/ pour moi j'ai l'habitude de dire
293. Ru.	c'est rien comme eux ils disaient bête
294. K.	voilà
295. A.	euh:: comme euh ta gueule
296. Ru.	oh pu (<i>rires</i>)
297. Enq.	parce que quand/ à la maison quand vou sle dites/ ça:: c'est:
298. K.	enfin moi je le dis à mes sœurs pas à ma mère
299. A.	ouais moi je le dis à mon frère
300. Enq.	oui mais si tu le dis à tes frères devant ta mère ou quoi elle va::
301. A.	non elle va dire tu parles pas comme ça à tes frères moi
302. Enq.	ouais
303. K.	moi elle me dit moi elle me dit euh:: on se calme on se calme
304. Ru.	moi quand quand je dis des gros mots à mon frère elle dit ferme ta gueule je vais te taper (<i>rires</i>)
305. Enq.	et sinon à part les gros mots est-ce qu'il y a des mots où:: euh:: vous:/ là tu dis que vous n'utilisez pas/ enfin vous dites pas la même chose/ mais: est-ce qu'il y a des mots des fois quand vous dites à la maison / ça veut pas dire exactement la même chose qu'à l'école
306. Ru.	pff
307. K.	par exemple quoi↑
308. Ru.	euh:
309. Enq.	ben je sais pas/ une façon de dire les choses euh::
310. Ru.	ah je cherche
311. Enq.	où vous avez l'impression que quand on l'utilise à l'école vous:

312. K.	c'est pas pareil que chez nous
313. Enq.	c'est pas tout à fait pareil ouais
314. A.	ouais:/ y en a mais je::
315. K.	ben en fait comme euh:: / on a pas le temps de réfléchir ben si on a le temps mais voilà quoi
316. enq.	mais tu penses qu'il y en a
317. K.	ouais
318. A.	ouais
319. Enq.	même si t'as pas d'exemple
320. K.	parce que:: / parce que quand / on est à l'école/ en fait / c'est pas qu'on se sent: on se sent euh::/ en fait c'est que on/ pour nous/ on peut pas dire les mots qu'on dit alors dès qu'on sort ben après euh:
321. Ru.	là c'est meilleur
322. A.	là c'est la révélation
323. Enq.	mais pourquoi / les mots qu'on dit/ lesquels
324. K.	ah par exemple les insultes/ des fois sort tout seul/ pour rigoler: et le maître il dit eh on peut pas dire ça pour rigoler parce que/ après vous allez vous battre
325. A.	ouais
326. Enq.	et y a que les insultes comme ça↑ / ou après y a d'autres mots
327. A.	non après y a des autres mots euh:: ben y a des autres mots attends//
328. K.	par exemple sur le bulletin (<i>dit sur un ton caricatural</i>)/ d'ailleurs on va le recevoir/
329. A.	le bulletin nous on dit les notes euh:
330. K.	ouais/ nous on dit les notes/ on dit pas un bulletin/ ouais/ on va recevoir nos notes/ et le maître il dit non c'est un bulletin ou:: il nous reprend
331. Ru.	c'est un butin (<i>rires</i>)
332. Enq.	et du coup:

333. Ru.	pourquoi quand je dis un truc vous rigolez (<i>rires</i>)
334. Enq.	pour vous le français de l'école/ le français qu'on parle à l'école c'est pas le même que celui que vous parlez à la maison
335. K.	non
336. A.	non
337. K.	non parce qu'en fait à l'école on est trop:
338. A.	on est trop repris
339. K.	parce qu'en fait on parle pas::/ si en fait on parle français mais:: pas français comme on parle à l'école par exemple
340. Ru.	(avec une prosodie et une phonétique très précieuse) Jean-Claude: / tu:: (<i>rires</i>) voilà// nicolas passe-moi les brocolis (<i>rires</i>)
341. K.	par exemple on dit
342. Enq.	qu'est que t'as dit↑ Nicolas passe-moi les brocolis↑ (<i>rire</i>)
343. K.	par exemple tu/ nous par exemple nous quand on écrit / nous on a des téléphones et euh: par exemple / steplait on écrit STP/ <u>énervé on écrit N R V</u>
344. A.	<u>avec on écrit</u> on écrit A K// non
345. K.	quoi par exemple/ K W/ du coup par exemple/ la dernière fois par exemple/ ouais quoi moi pour écrire moi quoi j'écris KW / et la dernière fois sans faire exprès j'ai écrit KW et le maître il est venu et il m'a dit mais tu voulais dire quoi là / quoi/ mais en fait c'est bizarre
346. A.	c'est tout bête
347. Enq.	mais en fait ça c'est pas dans la façon de parler ça c'est pour l'écriture
348. A.	mouais
349. Enq.	mais dans la façon de parler↑
350. A.	dans la façon de parler:: / ah moi j'en ai un
351. K.	vas-y (<i>rire gêné de A.</i>) allez
352. A.	je sais pas si je le dis

353. Enq.	vas-y::
354. A.	<i>(rire)</i> pour dire français nous on dit paysan
355. Enq.	ouais
356. K.	pour dire qu'ils sont français on dit paysans pas:: /// parce qu'ils sont TROP français/ genre euh:
357. R.	nicolas passe-moi les brocolis je t'ai dit
358. K.	<i>(rire)</i> voilà/ comme ça et nous / et nous par exemple on dit passe-moi les brocolis on dit pas steuplé des fois des fois enfin ça dépend c'est qui ça dépend c'est qui
359. Ru.	passe-moi les brocolis (<i>à voix basse mais comme s'il criait</i>)
360. Enq.	tu dis souvent passe-moi les brocolis↑
361. Les trois	non::
362. Enq.	tu manges pas des brocolis (<i>rires</i>)
363. Ru.	passe-moi le mac-do. C'est passe-mo le mac-do
364. Enq.	mais du coup quand tu dis paysan ça veut dire ils eux c'est des paysans et du coup vous êtes quoi ↑ vous
365. Ru.	des voyageurs
366. Enq.	vous êtes des voyageurs vous↑
367. K.	enfin moi je suis aussi française mais c'est pas::
368. A.	pas une paysanne non plus
369. K.	en fait quand t'es paysanne/ ça veut dire t'es vraiment vraiment française/ t'as pas d'origine à côté
370. A.	et pour nous t'es français t'es paysan c'est pareil

371. K.	pour nous t'es français t'es paysan c'est pareil / voilà / c'est pareil/ ça change rien en fait/ et puis y a des français ils peuvent prendre ça comme une insulte mais en fait ça veut juste dire t'es une française/ par exemple la dernière fois je me suis disputé avec quelqu'un pour ça/ j'ai dit ah;;; toi t'es une paysanne et elle m'a dit non je suis une français ben je lui ai dit ben non pour moi ça veut dire la même chose/ elle m'a dit ben non/ tu m'insultes/ je lui ai dit ben non// en gros elle m'a dit je vais tré [treie]les vaches/ je lui ai dis ben non ça veut rien <u>ça veut dire que t'es française</u>
372. Enq.	ben du coup voyageur ça veut dire quoi
373. A.	ouh:: ça
374. K.	ça dépend parce que t'as les voyageurs qui voyagent carrément rien à voir avec euh:: voilà/ enfin si moi je voyage mais voilà quoi
375. Enq.	toi tu voyages un quand même si tu fais les missions l'été
376. K.	cette année/ l'année dernière je faisais pas et tout
377. Enq.	et t'es en appartement le reste de l'année
378. K.	non je suis dans ma campine/ eu en mobil-home
379. Ru.	moi aussi moi aussi
380. K.	en mobil-home dans un terrain
381. Ru.	mobil-home avancé moi
382. Enq.	mais vous êtes sur un terrain:: à::: à vous pas:
383. Ru.	ouais
384. Enq.	pas: sur des terrains::
385. K.	ben moi c'est le terrain de ma djaï mais: en fait elle y est jamais/ elle va venir que quand on va partir parce qu'on a deux chiens et du coup elle doit les garder// et leur donner à manger
386. Enq.	du coup tupenses que tu voyages pas trop//et toi↑
387. Ru.	ben moi je voyage presque toutes les années///

388. K.	ben après tu pars en vacances / c'est pas voyager/ parce que t'habites dans/une maison
389. Enq.	A. elle: / tu voyages pas toi
390. A.	non
391. Enq.	t'es en appartement↑
392. A.	ouais
393. Enq.	et t'es quand même une voyageuse
394. A.	ouais/ mais nous ça qui change beaucoup beaucoup beaucoup comparé à vous ben c'est les mariages
395. K.	ouais les mariages oh
396. A.	vous vous avez des ta::bles euh:/ dès le début vous êtes allés à l'église et tout
397. K.	vous allez à l'église nous on se marie pas à l'église↓
398. A.	et nous on se marie/ et nous nous vous/ au début de la soirée vous êtes directement là/ nous on arrive/ Après/ on attend que tous les invités ils arrivent ils [bwa] ils s'amuse après y a l'entrée tout le monde se met comme ça euh:/ on arrive ils se mettent sur le podium on fait les photos/ y a pas de tables y a des chaises juste pour/ euh: / les vieux et après ben:: et nous on fait pas de manger/ nous c'est juste des sandwi::ch euh::
399. K.	c'est des sandwiches ou sinon vraiment sinon si tu veux faire un beau mariage ben par contre là tu vas faire des buffets/ mais en général y a des buffets mais y a pas de grand manger par exemple et::
400. Enq.	mais y a pas que ça comme différence// y a quoi d'autres qui fait que t'es voyageuse↑
401. K.	ah y a beaucoup/ y a comment on parle et tout/ après les français ils disent vous avez un accent mais nous/ on trouve pas qu'on a un accent/ pour nous on parle normal

402. A.	parce que nous tous on parle comme ça tous les voyageurs en fait qu'on qu'on/ enfin moi que je connais ils parlent tous comme moi
403. Enq.	comment
404. K.	admettons ils disent qu'on a un accent
405. Ru.	AccENT
406. K.	accent (répété en atténuant le [ã] mais pour nous on n'a pas d'accent
407. Ru.	vous pouvez dire accent
408. Enq.	Et il y a que l'accent↑/// y a pas des mots et tout ça
409. K.	y a des mots y a des mots
410. Ru.	si si y a:: euh::
411. K.	par exemple r[ɔ]se comme j'ai dit ils disent r[o]se
412. Ru.	r[ɔ]se
413. Enq.	non mais ça Ruben il <u>me montrait</u>
414. A.	<u>Gadjé::</u>
415. Enq.	<u>il me montrait parce que moi j'ai dit accent moi je sais pas le dire comme K.</u>
416. A.	<u>Gadjii::</u>
417. K.	dis r[ɔ]se
418. Enq.	moi je dis r[o] se aussi
419. K.	fais r[ɔ]se / c'est facile
420. Enq.	r[ɔ]se
421. K et Ru.	voilà
422. Ru.	c'est simple// comme n[ɔ]tre/ tout le monde dit n[ɔ]tre et eux ils disent pas n[o]tre
423. K.	ben si/ en fait tout avec les o (<i>prononcé [o]</i>) en fait nous on dit n[ɔ] et eux ils disent n[o]
424. Enq.	et y a d'autres mots aussi ou pas
425. K	<u>ouais y a nak par exemple ça veut dire nez</u>

426. A.	<u>y a gadié::</u>
427. K.	nous des fois on dit eh tu t'es cassé le nak/ n'importe comment
428. A.	ah oui
429. K.	après la bouche c'est la bouche/ après après/ en fait c'est pas une langue/ c'est
430. A.	après mouchan ça veut dire tais-toi
431. K.	ça veut dire c'est un secret en gros
432. Ru.	mouchan
433. K.	mouCHEL
434. Ru.	mouchel
435. Enq.	tu connais les mêmes mots toi ou pas
436. Ru.	non
437. K.	ah ouais
438. Enq.	t'as pas les mêmes mots
439. Ru.	ouais
440. A.	tu connais quoi toi//
441. Enq.	et t'en as d'autres toi
442. Ru.	de quoi
443. Enq.	ben de mots:: qu'il y a que::
444. Ru.	non c'est tout pareil
445. Enq.	c'est tout pareil↑
446. Ru.	ouais
447. Enq.	et du coup ces mots-là vous les utilisez à l'école
448. K.	non
449. A.	pas souvent/ si : à la récréation
450. K.	ouais à la récréation: / mais si on parle au mapitre on va pas dire ah maître hier je me suis cassé le nak
451. Enq.	et pourquoi tu le dis pas

452. A.	<u>parce qu'il va pas comprendre</u>
453. K.	<u>parce qu'il va dire non</u> mais on dit pas ça on dit pas ça et après ça va durer des heures parce qu'on va dire ben si:/ nous on dit ça
454. A.	en plus il sait pas ce que ça veut dire
455. K.	ouais donc il va dire c'est quoi ça
456. Enq.	et il y en a beaucoup des mots que vous dites pas à l'école enfin que::
457. K.	ouais y en a plein
458. A.	ouais y en à:: hein
459. K.	y en a quand même un peu beaucoup mais voilà quoi c'est pas sans plus euh:: ah// enfin/ c'est pas trop trop///
460. Enq.	mais vous les dites quand même avec les copains dans la cour
461. A.	ouais
462. K.	et quand il y a le maître on essaie de pas les dire
463. A.	si y a si y a des français avec nous:: bon pas toi parce que toi voilà parce que par exemple Sh, euh:: voilà et ben à force
464. K.	Sh c'est pas une française hein
465. A.	oui bon des autres des autres/ eh ben que si ils viennent avec nous par exemple et ben à la fin ils vont dire presque pareil que nous/ comme nous/ ti vois ça que je veux dire
466. K.	ouais
467. A.	ils disent comme nous à chaque fois
468. K.	en fait ils disent/ ils ont habitués de nous donc pour eux après / c'est comme si on leur transmettait notre parole (<i>rires</i>)
469. A.	ouais
470. K.	du coup par exemple on va dire nak ils vont dire nak// je sais pas si tu vois
471. A.	on va dire gadji il vont dire gadji euh <u>gadjo::</u>
472. K.	comme la SH elle dit c'est une gadji elle
473. A.	ouais alors qu'avant les autres X

474. Enq	euh:: et alors du/ à l'éco:le/ dans la classe/ euh::/ est-ce que vous arriveriez à me dire ce qu'on fait en français/ qu'est-ce que vous faites quand vous faites du français
475. K	de la conjugaison// à toi d'en dire un (<i>en parlant à A.</i>)
476. Ru.	on fait plus de la conjugaison
477. A.	<u>des verbes</u>
478. Enq.	<u>vous faites plus de la conjugaison</u> ↑
479. K.	si on en fait deux trois fois/ on en fait pas souvent et voilà // ah si aussi on fait un autre truc je sais pas comment ça s'appelle en fait/ euh (<i>rires</i>)
480. Enq.	comment ça s'appelle
481. Ru.	les nombres décimaux
482. A.	ouais
483. K.	mais ça c'est en ma::ths / c'est pas ça/ il est:: pff// ah je me rappelle plus
484. Enq.	les verbes↑
485. K.	en fait on doit/ on doit mettre par exemple les sujets/ la::/le:: par exemple il te donne une phrase et tu mets les ou la ou::
486. A.	ah oui ça c'est les:::///
487. K	ah ça s'appelle comment au début
488. Enq.	comment ça s'appelle:/// comment ça s'appelle↑ vous savez ou pas/ tu t'en souviens toi comment ça s'appelle Ru
489. K.	ah je m'en souviens plus:: / en plus le maître il nous l'a dit tout à l'heure
490. A.	les verbes verbal euh::
491. K;	non
492. Enq.	le groupe verbal c'est ça↑
493. A.	ouais
494. Enq.	le la les c'est les déterminants
495. K et A.	ah oui
496. K.	c'est ça

497. Enq.	hum
498. Ru.	et aussi même il nous donne des mots en gras et on doit mettre si un déterminant ou un adjectif
499. Enq.	et pourquoi il vous fait faire ça
500. K.	ouais pronom personnel aussi
501. Enq.	et pourquoi on fais ça d'après vous↑
502. A.	bon ben:: / ben pour apprendre le français
503. K.	pour avoir un travail plus tard
504. Enq.	hum// et euh: et quand vous travaillez vous travaillez le français y a pas des choses euhm::/ je sais pas par exemple en conjugaison:: où:: qui:: tu disais tout à l'heure que t'aimais pas ça la conjugaison/ et toi tu disais que c'était difficile
505. K.	non moi j'ai dit c'était difficile et j'aime pas
506. A.	moi j'aime pas
507. Enq.	pourquoi↑ vous arrivez à dire pourquoi↑
508. K.	moi j'aime pas parce que j'arrive pas↓ et quand j'arrive pas ben j'aime pas
509. A.	en fait moi c'est même pas ça c'est que moi j'aime pas
510. K.	en fait les gens ils ont des astuces ils ont des astuces pour admettons euh: trouver le verbe qui va avec/ mais moi j'ai pas d'astuce alors pour moi ben j'arrive pas / je comprends pas alors ça m'énerve alors du coup je parle et le maître il me crie dessus
511. Enq.	et pourquoi t'arrives pas à trouver des astuces toi↑
512. K.	je sais pas/ j'arrive pas/ en fait les gens ils m'expliquent/ et j'arrive pas/ ils mereexpliquent / et j'arrive encore pas et ils me reexpliquent et j'arrive toujours pas/ ils peuvent m'expliquer 500 fois
513. Enq.	et toi t'arrives à dire pourquoi t'aimes pas
514. A.	non j'aime pas::// en fait pour moi là je parle français là pour moi//
515. Enq.	humhum

516. A.	et voilà
517. Enq.	et t'as l'impression qu'en conjugaison tu parles pas du français↑
518. A.	ben non/// ben quand il parle le maître il dit ben moi je dis pas comme moi je dis pas comme ça
519. Enq.	d'accord /eh ouais/ et toi Ru.↑ la conjugaison↑t'adores↑
520. Ru.	j'adore↑ non
521. Enq.	qu'est-ce que t'aimes pas dans la conjugaison↑
522. Ru.	c'est trop dur
523. Enq.	c'est trop dur pourquoi↑
524. Ru.	parce qu'après faut conjuguer les verbes/ et après le cerveau il fait/ ohého c'est bon
525. Enq.	mais quand même elle a raison A./
526. Ru.	de quoi↑
527. Enq.	vous les conjuguez les verbes/ vous en faites du français quand vous parlez
528. Ru.	ben oui
529. A.	ouais mais quand il dit certains mots que nous on comprend pas
530. K	par exemple manger/ manger ça c'est facile parce que je sais que c'est E R / mais::quelqu'un il peut escri:re euh: // É E par exemple
531. A.	par exemple moi la dernière fois moi j'avais/ le maître il a marqué mardi mais avec un s à la fin et moi je comprenais pas// parce que pour moi mardi ça s'écrit M A R D I
532. Enq.	La dernière fois chez le maître/ j'étais venue vous voir et vous étiez en train de travailler le passé composé vous vous souvenez ou pas/ ouais:: // et euh: vous aviez eu du mal ou pas/ pour le passé composé/ vous avez du ma:l
533. A.	non/ le passé composé moi c'est :: j'ai:: c'était facile
534. K.	moi j'aime mieux
535. A.	moi ça va

536. K.	moi j'ai une question/ parce que:/ parce que en fait t'as vu/ quand on parle on dit a/ admettons je dis une phrase je dis demain je vais manger à:: / merde
537. Ru.	à la piscine
538. Enq.	hier::
539. K.	hier je vais manger
540. Ru.	à la piscine
541. K.	hier j'ai mangé
542. Ru.	à la piscine
543. K.	à la piscine/ et ben là: / on dit/ par exemple hier/ admettons je dis/ hier j'ai mangé à la piscine et il faut que je l'écrive/ et ben le à quand je parle je dis pas qu'il y a un accent/ je dis pas qu'y a
544. Ru.	je le marque comme ça moi
545. K.	voilà je le marque comme ça pour moi et:: ça veut dire tout le temps la même chose// pour moi y a pas le avait:: ça veut rien dire avec le avait:: donc faut mettre un accent
546. Enq.	toi c'est l'orthographe qui te pose un problème
547. K.	voilà/ <u>ben j'ai l'orthophoniste</u>
548. A.	<u>moi c'est plus</u> tout ce qui est français orthographe français conjugaison:: euh:
549. Ru.	par contre moi l'histoire ça va/ j'aime bien
550. A.	ah moi non:
551. K.	l'histoire ça passe
552. Enq.	et y a quoi d'autre alors en français/ la conjugaison::/ moi j'ai dit othogra:phe/ c'est moi qui vous l'ai donné
553. K.	maths↑
554. Ru. Et A.	non
555. K.	mathématiques↑

556. A.	ah non
557. Enq.	j'ai dit en français// y en a d'autres des trucs en français::
558. A.	y a :: la grammaire
559. Enq.	la grammaire
560. Enq.	vous avez pas un cahier de français↑
561. Ru.	non
562. A.	non
563. Ru.	on a le cahier du jour/ on a le cahier de brouillon pour s'entraîner
564. K.	ah si:: non on n'a pas de cahier de français
565. Ru.	on a le cahier d'anglais
566. A.	non plus
567. Enq.	et:: euh:: pour vous est-ce qu'il y a : / enfin vous me dites qu'il y a une différence entre la façon dont vous parlez avec les copines et à la maison et le français de l'école/ y en a un que vous trouvez mieux que l'autre↑ ou pas↑
568. A.	non
569. Enq.	non/ c'est juste pas le même/
570. K.	Ben lui qu'on parle chez nous/ enfin avec les copines
571. A.	oui parce qu'au moins on a pas besoin de retenir de dire quelque chose
572.	<i>(interruption)</i>
573. Enq.	et euh:: vous avez des devoirs
574. Ru.	ah ben pas beaucoup/ pas beaucoup
575. K.	on en a pas beaucoup avec le maître
576. Enq.	et quand vous en avez/ vous les faites ou pas
577. Ru.	<i>(rires des trois)</i> moi je les fais pas
578. K.	non ça dépend/ ça dépend
579. A.	non moi si c'est important <u>je les fais</u>
580. K.	<u>si par exemple</u> euh si par exemple c'est des maths

581. A.	quand je m'emmerde moi
582. Ru.	ouais moi aussi
583. K.	ben je les fais/ parce que je peux gagner un point et après ça veut dire que je suis gentille/ je gagne un point/ mais si c'est du français ben::
584. Ru.	je m'en fous
585. K.	moi je préfère pas le faire/ par contre quand j'ai une évaluation par contre je le fais/ parce que j'ai envie : tu vois/ j'aime pas perdre
586. Enq.	et est-ce que: vos parents/ ou vos frères et sœurs/ y a quelqu'un qui peut vous aider si vous avez des problèmes pour faire vos devoirs
587. Ru.	non moi ma mère elle s'en fout
588. K.	moi au cp
589. A.	moi ma mère elle s'en fout et mon père il s'en fout
590. K.	moi ma sœur elle me tape/ ma petite sœur elle est trop petite/ ma mère/ elle s'en fout/ enfin: elle s'en fout pas:: mais: euh: elle va pas gnagnagna
591. A.	moi y a mon père mais je lui pose deux trois questions/ après c'est bon/ il en a marre
592. K.	mon père il en a marre au bout de trente secondes donc euh: c'est même pas la peine
593. Ru.	moi mon frère/ il est trop petit: euh:: y a:: euh::/ ma mère elle s'en fout/ mon père il s'en fout aussi/ et moi je m'en fous
594. Enq.	et vous dans le mobil home vous avez de la place pour travailler
595. ru.	ah oui oui
596. K.	en fait/ dans le mobil home c'est grand par exemple dans un camping t'as une banquette qui se déplie et un lit/ que là tu va savoir/ là nous on avait: 4/ 3 chambres
597. Enq.	et quand vous partez / du coup j'imagine que::
598. Ru.	moi j'ai 6 pièces

599. Enq.	vous reprenez un camping ou vous allez dans un autre mobil/ ah ben oui si vous allez en mission
600. K.	oui je vais prendre un camping
601. Ru.	moi j'ai déjà un camping
602. K.	enfin ils l'ont déjà acheté
603. Enq.	toi t'en as déjà un
604. Ru.	oui j'en ai deux/ non trois/ non deux
605. Enq.	et quand vous partez vous allez à l'école↑
606. K.	ben quand on part non mais là le maître il va donner des trucs pour que je fasse sur la route mais: lui il en veut pas
607. Ru.	pas moi (<i>rire</i>)
608. K.	moi c'est pour que/ ma mère c'est pour que je reste dans les temps/ que je suis pas en retard/par rapport aux autres
609. A.	<u>et puis c'est mieux parce que au moins si elle s'emmerde elle fait ses devoirs</u>
610. Ru.	<u>oh c'est pas grave</u>
611. K.	<u>ben si c'est grave</u>
612. Enq.	eh t'as entendu ce qu'elle a dit A.
613. Ru.	quoi
614. A.	si c'est mieux parce que si elle s'emmerde elle fait ses devoirs
615. K.	ouais/ pendant la route moi je vais les faire
616. Ru.	j'ai une play moi hein
617. A.	oui mais::
618. K.	et moi j'ai mon téléphone mais je vais les faire pendant la route
619. Enq.	et toutes les deux vous allez au collège↑
620. A.	ouais
621. K.	(nom du collègue)
622. Enq.	et toi ↑ tu vas pas au collège↑

623. Ru.	non moi je vais comme KPB/ je vais au camion école
624. Enq.	tu vas au camion école↑
625. K.	ouais c'est: un car école
626. Ru.	je vais devenir con comme je sais pas quoi
627. Enq.	et pourquoi t'irais pas au collège alors↑
628. Ru.	parce que :: après euh: faut y aller jusqu'à seize ans après euh:/ si tu rates l'école trois quatre fois après faut que tu y ailles à chaque fois
629. K.	non
630. Ru.	si/ le Ma. Il a ça
631. K.	ouais mais le Ma. Il y allait jamais euh//
632. Ru.	faut finir l'école jusqu'à seize ans::
633. Enq.	au camion-école aussi hein/ c'est jusqu'à seize ans
634. Ru.	mais je m'en fous du camion école/ ils vont me dire quoi↑
635. K.	mais tu sais pourquoi il s'en fout↑ moi je sais
636. Enq.	mais t'as pas envie d'y aller↑
637. K.	parce que y a qu'un jour/ qu'un jour
638. Enq.	ouais je sais
639. Ru.	y a un jour (<i>rire</i>)
640. Enq.	je sais je sais/ je connais même J-M/ qui fait le camion-école
641. Ru.	J-M
642. K.	ouais/ il s'appelle comme ça
643. Ru.	oh je crois qu'il va me faire rigoler lui hein
644. Enq.	mais Ru. T'aurais pas envie toi/ d'aller au collège↑ t'aimes bien l'école toi
645. Ru.	hein: ah non/ en plus des fois je dors en classe
646. K.	c'est vrai ça/ la dernière fois le maître il lui a dit/ eh tu viens à l'école pour dormir toi↑
647. Enq.	en plus ici tout le monde va à XX
648. Ru.	ben non pas tout le monde/ y en a qui y vont pas

649. Enq.	et toi t'es ::/ t'es là quand même quasiment toute l'année
650. Ru.	oui/ enfin toute l'année/ oui ben oui/ des fois je suis absent hein
651. Enq.	des fois t'es absent mais:
652. K.	oui t'es beaucoup absent hein
653. Enq.	t'es beaucoup absent↑
654. Ru.	ah ouais
655. K.	moi j'ai été absent au moins cinq fois dans l'année/ c'est tout/ ben dans l'année c'est pas beaucoup hein:
656. A.	moi::
657. Enq.	cinq fois / ben ça dépend si c'est cinq fois:: trois semaines
658. K.	ah non
659. Enq.	voilà
660. Ru.	trente quarante fois max
661. K.	c'est que les mercredis moi
662. Enq.	ah ouais quand même
663. Ru.	ben elle aussi hein
664. A.	moi aussi je suis beaucoup absente hein
665. Enq.	pourquoi t'es absente toi↑
666. A.	c'est parce que ma mère euh des fois: elle veut pas y aller
667. Ru.	la dernière fois elle est pas venue à l'école parce qu'elle était malade
668. A.	je suis beaucoup malade
669. K.	moi la dernière fois/ y a une fois
670. Enq.	ah parce que t'es malade
671. K.	une fois où c'était dans une semaine/ c'est parce que j'étais malade// et l'année dernière j'avais une chique/ alors
672. Enq.	t'avais quoi↑
673. K.	une chique/ c'est quand tu gonfles comme ça là
674. Enq.	aux dents↑

675. K.	ouais
676. Ru.	moi la dernière fois je m'étais cassé le doigt
677. K.	non en fait ma dent elle était trop creusée là
678. Enq.	une carrié
679. K.	mouais/ mais profonde profonde et je me l'ai fait opérée
680. Ru.	moi je m'étais cassé le doigt/ c'est pour ça que j'étais parti
681. Enq.	tu t'es cassé le doigt ouais/ mais trente ou quarante fois tu t'es pas cassé le doigt trente ou quarante fois
682. Ru.	mais non:: sinon jparce que j'étais malade
683. K.	soit tu rongeais ta mè::re ::
684. A.	<u>tu vas le montrer au maître ça↑</u>
685. Ru.	<u>mais des fois ma mère elle a pas envie de m'amener à l'école</u>
686. A.	tu vas le faire écouter au directeur↑
687. Enq.	ben non je fais écouter à personne/ c'est que pour moi/ c'est juste qu'il y a des choses/ tu vois quand on parle du français: tout ça machin/j'ai pas je peux pas noter/ si je discute avec vous j'arrive pas à écrire/ mais après les discussions ça reste que pour moi/ voilà/ / et donc tu disais↑ t'étais absent pourquoi↑
688. Ru.	parce que soit ma mère elle avait pas envie des fois j'étais mala::de
689. Enq.	mais vous êtes loin↑
690. K.	moi je suis à Meylan/ mais c'est que le mercredi en vérité que je suis absente sauf une fois/ c'était le:: mercredi/ non/ le:: mercredi
691. Enq.	toi t'es à Meylan/ et toi↑
692. Ru.	moi je suis à (nom du quartier de l'école)
693. Enq.	t'es à XX en mobil home↑
694. Ru.	oui mais sur un terrain// en fait j'habite à côté de l'école XX (la plus proche de celle observée)// dormalement je devais aller là-bas
695. Enq.	y a un terrain là-bas↑

696. K.	mais non mais en fait y a une maison/ y a une grande maison/ et lui il habite juste à côté
697. Ru.	c'est le grand portail noir avec des lions
698. Enq.	donc y a un portail et en fait derrière y a que le terrain avec les mobil homes
699. Ru.	y a une grosse maison/ enfin y a trois maisons/ elle de ma nonne/ elle de maon parrain/ et elle de mon arrière grand-mère// la vieille/ après après y a des mobil homes mais ça c'est:: ma cousine/ et ma tata
700. K.	moi je sais avec qui tu vas te marier toi
701. Ru.	avec qui
702. Enq.	est-ce que vous seriez capables de me donner de mots qu'on utilise qu'à l'école/ alors toi tu m'as dit cordialement déjà
703. K.	ouais
704. Enq.	mais::
705. Ru.	exclamation
706. Enq.	exclamation/ très beau mot/ c'est vrai qu'à la maison/ on l'utilise pas très souvent/ et euh tu sais que ça veut↑
707. Ru.	c'est euh:: quand tu parles fort
708. Enq.	ouais
709. A.	je soussigné
710. Enq.	alors ça c'est même pire/ ça s'utilise qu'à l'écrit ça
711. A.	ouais
712. Enq.	ça se dit jamais/// hum/ et y a pas d'autres mots de l'école↑
713. A.	euh point/ point d'interrogation/ euh::
714. K.	oui mais elle elle donne que des mots euh::
715. Enq.	oui mais ça marche/ je lui avais dit que des mots qu'on utilise qu'à l'école
716. K.	ah ben j'aurais pu en dire plein alors/// euh non c'est pas vrai
717. Enq.	et sinon vous aimeriez travailler autrement le français à l'école↑

718. K.	ouais/ ouais/ sur un arbre/ non je rigole
719. Enq.	tu dis n'importe quoi
720. ru.	sur un arbre
721. Enq.	vous avez dit oui d'un coup ais vous pensez à quoi↑ vous voulez faire quoi plutôt↑
722. K.	moi j'aimerais enlever les tables
723. enq.	mais euh:: au niveau de ce que vous faites euh dans la classe/ y a des choses que vous aimeriez changer
724. K.	ah oui moi faire de la peinture
725. A.	ah non moi que que aussi parler avec les copines
726. K.	voilà mais c'est
727. Enq.	enfin l'idée c'est quand même de travailler un peu des choses
728. K.	non ben moi j'aurais aimé que par exemple tous les jours de tout le temps/ admettons: on travaille/ et vendredi le matin on travaille et/ après la cantine on ait un moment libre par exemple le droit de la peinture/ parler:
729. Ru.	oh ouais:::
730. K.	qu'on soye pas excité mais calme quand même
731. ru.	c'est comme une troisième récré en fait
732. A.	ah non c'est plus
733. Enq.	E vous m'avez jamais parlé de la lecture que vous faites dans la classe
734. K.	ah si ouais
735. Enq.	ça vous plait
736. Ru.	ouais ça va
737.	<i>(des enfants tapent)</i>
738. Enq.	je crois que je vais vous lâcher je vous ai demandé à peu près tout ce que je voulais:

1. Enq.	alors donc/ N. il peut t'ix il peut t'expliquer ce qu'on avait fait un peu dans sa cla:sse qu'est-ce que qu'est ce qu'on avait fait avec moi dans ta classe tu te souviens↑
2. N.	ben en fait y avait une grande feuille et c'était: faudrait coller un arbre et:: et on marquait toutes nos langues et tout
3. Enq.	voilà/ en fait je travaille/ sur toutes les langues que parlent les élèves↓
4. I.	hum
5. Enq.	Y en a qui parlent français: et puis y en a qui parlent français et d'autres langues et:: voilà/ hein on avait vu dans ta classe il y avait plein d'enfants qui parlaient d'autres langues/ que le français↓. Voilà/ euhm:: du coup je travaille un petit peu les langues qu'on d'autres langues qu'on parle et puis aussi j'essaie/ de travailler/ sur/les différentes façons/ de parler français↓. voilà euh::: donc /je vas vous poser des petites questions là-dessus euh:: après c'est pas une évaluation/vous répondez ce que vous voulez d'accord↑ si vous savez pass quoi répondre vous me dites je sais pas:: si:: vous avez le droit de dire ce que vous voulez moi je l'enregistre là mais c'est que pour moi je le donnerai à personne// d'accord↑ vous dites ce que vous voulez je le donnerai même pas à vos parents même pas à la maîtresse c'est que pour moi/ hein↑// alo::rs euhm:::// alors N. je savais dé je sais déjà un tout petit peu mais: est-ce que vous parlez d'autres langues à la maison
6. I.	euh:: pfou
7. N.	non moi je parle que le français
8. Enq.	tu parles que le français↓ et toi I.↑
9. I.	euh:: des fois en gitane
10. Enq.	des fois tu parles la langue gitane/ d'accord euh:: et euh:: c'est quoi le gitan ça ressemble à quoi c'est le gitan:: tu parles quoi toi comme gitan
11. N.	catalan::

12. Enq.	tu parles le gitan catalan↑
13. I.	je sais pas
14. Enq.	tu sais pas Ok/ bon ben on va voir après
15. N.	le catalan:: euh en vrai c'est pareil que gitan
16. Enq.	ouais/ mais toi on avait vu hein avec Ty. Quand on discutait que tu parlais mais pas le même gitan que Ty. Hein// donc c'était pas le gitan catalan toi
17. N.	le Ty. C'est gitan espagnol et moi c'est gitan allemand
18. Enq.	toi c'est gitan allemand
19. I.	mais ça se dit pas euh: gitans↓
20. N.	non euh yéniche euh c'est une race: de: de gitan
21. Enq.	ouais des fois: ici on dit gitan un peu pour tout mais en vrai le gitan catalan c'est le gitan c'est ça↑ et puis toi tu parles le yéniche ca ressemble plus à de l'allemand c'est comme euh du gitan allemand mais euh tu le parles toi ou non
22. N.	non
23. I.	Ca c'est c'est pas gitan N.//
24. N.	ben si
25. I.	c'est gitane
26. N.	ah oui ouais
27. Enq.	alors du coup:/ comment est ce que:: I. t'appelles ton papa comment tu l'appelles
28. I.	ben euh::
29. N.	opa
30. I.	opa ouais
31. Enq.	opa/ et ta maman
32. I.	oman
33. Enq.	et/ ton: papy
34. I.	euh::: papy
35. Enq.	papy tu l'appelles↑
36. N.	moi papoum

37. Enq.	toi tu l'appelles papoum// et ta mamie tu l'appelles comment
38. I.	djaï
39. Enq.	djaï↑
40. N.	ouais moi aussi djaï
41. Enq.	djaï aussi/ tu l'appelles pas nonne
42. I.	non
43. Enq.	parce qu'ici je sais des fois
44. N.	mes cousins de Toulon eh ben ils disent nonne
45. Enq.	tes cousins de Toulon ils disent nonne↑a ta même grand-mère↑ à la même grand-mère↑
46. N.	non
47. Enq.	alors// quand je vous disais les différentes façons de parler français c'était aussi euh:: est-ce que par exemple vous trouvez que vous parlez de la même façon quand vous parlez avec vos parents// que quand vous parlez/ à votre maître ou à votre maîtresse/ est-ce que vous parlez de la même façon///
48. I.	hum
49. Enq.	hu::m↑
50. N.	moi je parle en français↑
51. Enq.	ouais vous parlez en français mais: est-ce que vous parlez avec est-ce que vous parlez de la même façon avec les mêmes mots est-ce que vous parlez de la même façon↑/ ou pas
52. I.	(<i>soupir</i>) des fois oui des fois non
53. N.	ouais moi aussi
54. Enq.	alors/ est-ce que vous pouvez me dire comment
55. I.	eu::m
56. N.	moi je sais pas maîtresse
57. Enq.	et avec les copains est-ce que vous parlez de la même façon
58. I.	euh ouais

59. Enq.	ouais↑/ vous parlez de la même façon aux copains que vous parlez à la maîtresse↑
60. N.	ah non non non
61. Enq.	ah non non non hein qu'est-ce que: c'est quoi qui est différent
62. N.	ben euh: les copains// je sais pas
63. Enq.	tu sais pas hum c'est dur à dire hein ouais
64. I.	(<i>petit rire</i>) ouais
65. Enq.	aolrs je sais pas qu'est ce que: est'ce que vous dites des choses aux copains que vous dites pas à la maîtresse par exemple
66. I.	ben elle d'abord c'est une adulte
67. N.	on doit la respecter
68. Enq.	hum
69. N.	alors que nos copains c'est nos copains on doit pas les respecter parce que c'est nos copains
70. Enq.	pas de la même façon
71. I.	si on doit les respecter mais pas de la mêm façon
72. Enq.	ouais
73. I.	pas de la même façon
74. Enq.	pas de la même façon vous parlez pas de la même façon voilà donc c'est un peu sur voilà donc c'est un peu sur tout ça que je travaille en fait hein sur les facè euh les façons de parler vous voyez que vous parlez pas de la même façon à tout le monde↓ hein↑vous parlez pas de la même façon à vos parents que vous parlez à vos copains↑
75. N.	ah non// ma mère je lui parle gentil je lui parle pas// méchant
76. Enq.	eh oui sinon qu'est-ce qui se passe↑
77. N.	je suis puni
78. Enq.	eh oui // c'est normal
79. N.	je lui ai parlé comme ça une fois et elle m'a puni dans pendant un mois/ de télé

80. Enq.	eh ben// et euh:::// et du coup quand vous entendes vous avez tous les deux une maîtresse hein↑
81. N.	hum
82. Enq.	toi aussi t'as une une maîtresse
83. I.	et le jeudi j'ai un maître
84. Enq.	et quand vous entendez parlez votre maître:sse/ est-ce que vous trouvez qu'elle:: a une façon spéciale de parler
85. N.	ben ouais parce que c'est elle qui nous decide parce qu'on va pas la dessiner nous parce que c'est une adulte
86. Enq.	ouais d'accord et euh:m:/ est-ce que: vous seriez capable d'imiter la maîtresse↓ quand elle parle↓ qu'est-ce qu'elle dit tout le temps votre maîtresse
87. N.	eh ben travaillez
88. Enq.	elle dit travailler↑ comme ça↑comme vas-y I. imite ta maîtresse
89. I.	je sais pas euh::/// (<i>petits rires un peu gênés des deux élèves</i>)
90. Enq.	je sais pas par exemple quand elle est super en colère/// comment elle vous gronde
91. I.	Tu te fiches de MOI::
92. N.	nous euh à chaque fois elle dit N. Hos. À chaque fois elle/ dormalement elle nous que: N. et ben quand elle est énervée elle nous dit notre notre: nom de famille
93. Enq.	elle dit votre nom de famille
94. I.	non nous quand elle est énervé elle elle dit (<i>criant sans crier</i>) non mais tu te fiches de moi: emmène le dans une autre classe allez elle est insupportable
95. Enq.	hum et toi aussi↑non
96. N.	non moi elle crie juste et elle dit mon nom de famille/ et elle dit va dehors//
97. Enq.	et euh:: est qu'elle a un accent bizarre ou pas
98. I.	euh non
99. N.	non

100. Enq.	non↑hum bon/ c'est quoi pour vous la différence entre le français que vous parlez à la maison et le français de l'école/ est-ce que le français de l'école à l'école dans la classe c'est le même que celui que vous parlez à la maison
101. I.	<u>hum</u>
102. N.	<u>ben moi</u> ma mère elle veut que je parle bien à l'école comme ça// je suis gentil et/ et/ et je redouble pas
103. Enq.	hum et toi I. tu trouves que c'est le même français à l'école ou:: qu'est-ce qu'il y a de différent à l'école
104. I.	je trouve pas que c'est le même français parce que:: je sais pas comment on dit en fait// je sais pas (<i>petit rire</i>)
105. Enq.	ben essaie de dire
106. I.	euh:: parce que là chez moi j'appelle euh:: j'appelle euh::: ou euh:: je sais pas
107. N.	ben opa
108. I.	ouais opa
109. N.	que la maîtresse on l'appelle pas opa↓on l'appelle maîtresse
110. Enq.	hum:::/// et à l'école par exemple/ si vous avez besoin dans::/ de dire comment on appelle son père vous dites opa↑
111. I.	par exemple je sais pas c'est pas le même français parce que: euh:/ à l'école il faut bien parler et chez moi nous quand on parle eh ben:: on parle vite fait quoi
112. N.	alors qu'avec la maîtresse il faut parler doucement//
113. I.	faut bien y parler
114. N.	non parler tu vois comme ça
115. I.	nous on parle vite
116. N.	mais la maîtresse des fois on parle doucement
117. I.	nous on parle vite euh:::
118. Enq.	hum: /// et puis↑
119. I.	des fois on sait pas ce qu'on dit: tellement on parle vite et:: voilà↓

120. Enq.	Et sur les mots c'est les mêmes mots↑ / parce que tu disais des fois on:: on parle pas pareil sur les mots aussi vous utilisez pas les mêmes mots↑ ya des mots que tu utilises à la maison et que tu utilises pas à l'école↑
121. I.	euh:::/ alors des fois quand je veux faire euhm::// par exemple quand je suis chez moi et à l'école c'est::
122. N.	pas pareil↑
123. I.	si c'est pareil mais par exemple quand je vais euh aux aux commissions commissions ou:: ben là je parle pas de la même façon↓///
124. Enq.	tu fais plus attention à ce que tu dis↑
125. I.	ouais
126. N.	parce que
127. I.	et pour pas que les gens y nous entendent et ben on parle en gitane// si on veut dire quelque chose qui vont pas:: alors on va le dire en gitane pour pas que qu'ils/ entendent
128. Enq.	ah ça c'est autre chose encore ça c'est quand tu veux pas qu'on comprenne// humhum/ donc tu parles vraiment le gitan toi
129. I.	ouais
130. Enq.	la gitane comme tu dis
131. I.	ouais
132. Enq.	ah ouais/ tu comprends et tu parles///
133. N.	moi je comprends à peu près la moitié↓ mais: euh: j'arrive pas trop à parler
134. Enq.	d'accord mais euh à la maison toi papa et maman entre eux ils parlent pas en Yéniche
135. I.	non
136. N.	ben si des fois ils parlent allemand/
137. Enq.	si↑
138. I.	pas moi
139. Enq.	et toi ils parlent en gitan ou pas

140. I.	non
141. N.	enfin quand elle est chez moi non elle parle en français mais quand elle est dehors pour pas que les gens ils entendent et ben// ils parlent allemand
142. I.	ah oui moi des fois ben moi des fois enfin ils parlent français mais quand je quand je dois pas entendre des trucs qui faut pas ben alors ils parlent en gitan
143. Enq.	d'accord// ok/ et euh:: mm/ et du coup/ donc toi tu dis que t'es gitane/ toi tu dis que t'es yéniche mais est-ce que vous êtes voyageurs
144. I.	oui
145. N.	oui
146. Enq.	ouais
147. N.	en fait moi tous les années, je vais sur des autres terrains par exemple sur des terrains désignés sur des champs à chaque fois ils mettent le chapiteau et euh on prie pour Dieu
148. Enq.	d'a::cord toi tu fais des missions// tu pars en mission
149. N.	hum
150. I.	ouh: moi je fais des <u>missions</u>
151. N.	<u>tous les étés</u>
152. I.	nous n fait pas de mission mais on a un terrain
153. Enq.	d'a:ccord
154. I.	on a un camping l'été et euh en hiver ben euh on est dans une maison
155. Enq.	d'a:ccord/ et hum:::// alors pour vous c'est quoi être voyageur
156. N.	ben c'est bien
157. Enq.	oui ça c'est bien ça d'accord mais pourquoi tu dis que t'es voyageur c'est parce que tu tu fais les voyages c'est ça↑/ tu vas sur les terrains↑
158. N.	ben:: non parce que mon père il est voyageur un peu///
159. Enq.	d'accord/
160. N.	mon père il est plus git/ plus gitan yéniche que voyageur

161. Enq.	d'a:ccord// ok et hum::// les voyageu:rs est-ce que::/// je sais pas par exemple vous êtes dans la rue des fois et vous croisez des gens et vous vous dites ah eux (<i>claquement de langue</i>) ça doit être des voyageurs ça arrive ou pas
162. I.	ben: <u>non</u>
163. N.	<u>euh:</u> ouais ben ouais des fois quand je connais mais je vais pas demander t'es un voyageur sinon j'ai honte
164. I.	euh par exemple
165. Enq.	c'est normal
166. I.	par exemple quand nous on voit quelqu'un de voyageur ben nous on le prononce par son nom de famille
167. Enq.	d'accord
168. I.	on dit ah regarde c'est la cousine c'est une Ni. C'est une voyageuse
169. Enq.	d'accord/ mais sinon vous reconnaissez pas la façon de parler↑
170. N.	ben si je reconnais l'accent moi
171. Enq.	ah/ c'est quoi l'accent
172. N.	ben: je reconnais l'accent manou::che// euh::// un / un peu allemand// voilà
173. I.	ouais
174. Enq.	et c'est comment que tu le reconnais cet accent
175. N.	ben:: le manouche c'est facile à reconnaître hein/ ils parlent lyonnais/ parce qu'il y a des lyonnais/ parce que les Manouches ils vivent vers Lé:: Lyon
176. Enq.	hum y en a beaucoup à Lyon/ et c'est quoi/ alors t'arriverais à dire euh: / ou à le fai:re ou/ expliquer ce que c'est l'accent manouche↑
177. N.	c'est un accent mais moi j'arrive pas à le faire mais euh mon cousin/ mon cousin c'est un manouche/ donc euh:
178. Enq.	et tu reconnais cette façon de parler
179. N.	ben non parce que lui il parle pas trop manouche mais:: à son terrain à Lyon ben: ils parlent tous manouche
180. Enq.	c'est vrai↑

181. I.	par contre il a un accent// quand il dit Lyon il dit pas lyon il dit Lyon (<i>on ne perçoit pas de nuance dans la prononciation du mot Lyon</i>)
182. N.	c'est normal c'est l'accent des Yéniches/// enfin des allemands
183. I.	des allem[ō]
184. Enq.	hum c'est vrai//
185. N.	c'est mon père qui me dit ça
186. Enq.	hum
187. N.	hum
188. Enq.	mais ça va on se comprend et euhm:::/// est-ce que quand vous êtes à l'école des fois vous utilisez des mots en voyageur
189. I.	non
190. N.	non
191. Enq.	non jamais
192. N.	non
193. I.	hum des fois ma cousine ou à mes cousins ouais des fois avec mes cousins mais autrement à la maîtresse non
194. N.	elle va pas comprendre de façon
195. Enq.	et des fois avec tes cousins toi oui par contre/ tu/ tu parles avec des mots gitans
196. I.	oui parce que des fois si on veut un truc qui faut pas::/ enfin/ si on veut dire un truc que entre cousins et cousines et ben: des au/ des autres ils doivent pas entendre alors nous on parle en gitan
197. Enq.	d'accord et toi non
198. N.	non
199. Enq.	et euh:: les adultes ils s'en rendent compte quand vous faites ça↑//
200. I.	pff non↓ qui les maîtresses et tout↑
201. Enq.	hum
202. I.	non

203. Enq.	non/ et euh: alors du coup dans l'autre sens est-ce que des fois la maîtresse//hum/ est-ce que des fois la maîtresse dit des mots que vous ne comprenez pas
204. N.	euh:: la maîtresse//
205. I.	ouais
206. Enq.	ouais↑ quand elle parle↑ alors c'est quoi par exemple
207. I.	euh:::
208. N.	je sais pas trop
209. Enq.	à quel moment elle dit des mots que vous ne comprenez pas↓ quand elle vous explique des choses dans la cla::se↑ ou euh des fois quand elle est dans le couloir et qu'elle vous dit des choses
210. N.	euh quand je suis dans la classe mais pfft je m'en rappelle plus
211. I.	ouais des fois quand/ on travaille elle dit des mots: que nous ne connaissons pas et après elle nous explique mais euh je sais plus c'est quoi
212. Enq.	d'accord/ mais par exemple avec Mick [<i>animateur périscolaire</i>] à la cantine ou avec le directeur::r euh: des fois y a des mots que vous ne comprenez pas ou pas
213. N.	ben avec Mick euh::
214. I.	non
215. N.	non je comprends mais avec le directeur des fois non
216. I.	moi je comprends avec le directeur et je comprends avec Mick.
217. Enq.	d'accord/ des fois y a des mots un peu compliqués avec le directeur alors/ hein↑ c'est ça↑
218. N.	ouais
219. Enq.	ouais et euh:: est-ce que vous vous êtes déjà aperçu qu'il y avait des mots::// euh:: qui veulent/ le même mot il veut pas dire la même chose chez les voyageurs et en français à l'école
220. N.	attends tu peux répéter j'ai pas trop compris
221. Enq.	est-ce que des fois y a un mot/ quand vous le dites en voyageur ça veut dire autre chose que quand vous le dites à l'école

222. I.	non:
223. Enq.	pas tout à fait la même chose// non↑ j'ai/vous/ça
224. N.	par exemple cet été au cap d'agde j'ai vu ils parlaient que gitan pas euh français /que gitan↓
225. Enq.	c'est vrai↑
226. I.	en fait par exemple c'est ça que tu veux dire↑ par exemple euh on va dire oreille en français et oreille en gitan↑ c'est ça↑
227. Enq.	oui::
228. I.	ben::/// non moi je connais quelque smots mais des trucs comme ça ben:: je sais pas trop
229. Enq.	tu sais pas trop↑
230. I.	non
231. Enq.	alors par exemple pour vous qu'est-ce que ça veut dire quand on fait le français à l'école/// qu'est-ce qu'on travaille
232. I.	ben:: le français
233. Enq.	le français
234. N.	le travail↑
235. Enq.	ouais/ qu'est-ce que c'est le travail de français// à l'école
236. I.	ben euh:: les maths euh:: non (<i>petit rire</i>)
237. N.	l'imparfait
238. Enq.	ouais::
239. N.	le passé composé
240. Enq.	alors ça ça s'appelle comment passé/ parfait/ imparfait passé composé tout ça c'est la↑// con//ju
241. I.	<u>gaison</u>
242. N.	<u>gaison</u>
243. Enq.	conjugaison
244.	[interruption: question d'une enseignante qui entre]

245. N.	je sais pas par contre entre la conjugaison et le français
246. Enq.	la conjugaison et le français/ non mais la conjugaison c'est du français hein et puis on fait qu/
247. N.	parce que moi j'ai un cahier de français et dedans on fait y a la conjugaison l'imp/euh::/ l'in//euh:// le français::
248. Enq.	hum::
249. N.	le vocabulaire
250. Enq.	ouais
251. I.	nous aussi on a la géographie::
252. N.	la géographie non
253. Enq.	la géographie théoriquement c'est pas dans le même cahier tu dois avoir un cahier pour la géographie
254. I.	euh: non
255. N.	nous on a un cahier de géographie
256. Enq.	ouais// mais dans le cahier de français t'as de la conjugaison: t'as du vocabulai:re// tu mets quoi d'autre// tu sais ou pas
257. I.	nous::
258. Enq.	tu sais pas↑
259. I.	je sais pas si nous:: je sais pas <u>je crois nous on a pas de cahier de français</u>
260. N.	<u>le sport le sport le plus les gitans c'est la boxe</u>
261. Enq.	ah ouais
262. N.	parce que tous mes cousin ils fait de la boxe et moi aussi
263. Enq.	ah ouais vous faites tous de la boxe↑ c'est la nouvelle mode↑
264. N.	tout le monde
265. Enq.	<u>et du foot</u>
266. I.	<u>nous de notre côté</u>
267. N.	ouais du foot un peu

268. I.	nous de notre côté c'est plus le foot hein y a plus de monde qui font du foot// même moi j'en fais
269. Enq.	c'est vrai↑
270. N.	et du rugby un peu mon cousin
271. Enq.	ah// et donc en français:// alors je vais vous dire déjà y a la conjugaison tu l'as dit et le vocabulaire mais: par exemple l'orthographe/ c'est quoi↑
272. N.	ah oui l'orthographe j'avais oublié
273. Enq.	c'est quoi quand on dit qu'est-ce qu'on fait en orthographe
274. N.	je me rappelle pas
275. I.	ah je sais euh:: comprendre nos langues/ enfin::
276. N.	non
277. I.	non↑///
278. N.	on fait plusieurs choses↑
279. Enq.	alors/ en orthographe↑ en général c'est quand on apprend comment on écrit les mots
280. N.	ah oui c'est vrai
281. Enq.	hein↑ // et la grammaire est-ce que vous savez ce que c'est la grammaire///
282. I.	<i>(en chuchotant) attends //(à voix haute) je me rappelle plus</i>
283. Enq.	tu te rappelles plus↑
284. N.	ah les verbes et les sujets
285. enq.	ouais exactement on apprend ce que c'est les mots et comment ils fonctionnent// mais en vrai vous savez le faire puisquevous parlez français mais juste on vous dit ce que c'est/// et euh:::/ euh::m::// qu'est-ce que j'ai pas dit encore (<i>regarde sa feuille</i>)/ non parce que du coup j'ai bien:: avancé/ et:/// est-ce que par exemple pour vous y a un français qui est mieux que l'autre/ ou une langue qui est mieux que l'autre// pour vous
286. N.	hum::
287. I.	hum:::///

288. Enq.	est-ce que::
289. N.	ben on sait plus parler français que gitan alors donc c'est le français hein
290. enq.	c'est plus facile↑ ouais↑
291. N.	ouais
292. Enq.	tu sais mieux le parler// d'accord/ et euh:: mais euh dans les français dans les façons de parler est-ce que des fois quand vus êtes à l'école et que vous comprenez pas bien ce que la maîtresse elle explique/ vous vous redites les cho:sés un peu: à votre façon / dans votre tête// ou pas
293. N.	Moi je demande à mes copains parce que ils savent ce que ça veut dire et pas moi des fois
294. I.	moi des fois quand je demande à la maîtresse /que je dis parfois/ mon voisin c'est un intello donc j'y dis parfois et puis si il sait pas eh ben après: j'y dit à la maîtresse et elle me dit elle m'explique
295. Enq.	et est-ce que vou savez des devoirs/ est-ce que la maîtresse elle vous donne des devoirs↑
296. N.	oui
297. I.	oui
298. Enq.	ouais↑/ et vous les faites à la maison ou pas
299. N.	mm ouais des fois
300. Enq.	hum:: (rire) ouais des fois et toi I.
301. I.	euh:: non
302. Enq.	non↑ non↑ et vous les faites pas pourquoi parce que vous avez pas envie ou parce qu'il y a personne pour vous aider à les faire
303. I.	parce que j'ai la flemme
304. Enq.	parce que t'as la flemme/ et toi↑
305. N.	des fois je suis trop fatigué et::// et ma mère des fois elle veut pas m'aider
306. Enq.	ah ouais
307. I.	j'en fais <u>mais</u>

308. N.	<u>parce que</u> parce que/ ma mère elle aide ma petite sœur/ et elle moi je sais déjà faire tout seul parce que je suis grand
309. I.	j'en fais mais pas tout le temps
310. Enq	mais pas tout le temps/ et vos parents/ ils savent lire ou pas
311. N.	ben oui
312. Enq.	ouais ils peuvent vous aider /non parce que des fois: moi j'ai des élèves ben les parents ils
313. N.	non ma grande sœur elle a arrêté en 6ème/ et moi ma mère/ elle veut pas que j'arrête parce qu'elle veut que je deviens footballeur
314. I.	footballeur:
315. N.	ouais ou un/ ou un boxeur
316. Enq.	mais en tout elle voudrait que tu fasses l'école un peu plus longtemps// et ta sœur elle a arrêté en 6ème↑
317. N.	hum
318. Enq.	et après elle est allée au camion↑
319. N.	ouais au J-M
320. Enq.	avec J-M↑c'est qui ta soeur↑
321. I.	<u>tu le connais↑</u>
322. N.	kim.
323. Enq.	kim.// et toi tu vas aller au collège
324. I.	oui euh mais là je suis en CM1
325. Enq.	t'as des grands frères et des grandes sœurs toi↑
326. I.	<u>oui j'ai j'ai::euh::</u>
327. N.	<u>des fois je finis mon bac des fois j'arrête en 6ème/ en 5ème</u>
328. I.	j'ai euh un grand frère qu'a 15 c'est Ru.
329. Enq.	ah:: t'es la petite sœur de ru.: mais je l'ai eu en classe lui
330. I.	ouais
331. Enq.	et il fait quoi lui maintenant Ru.

332. I.	il est au lycée
333. Enq.	il est au LYCEE↑ wouaouh/ et il fait quoi↑ tu sais↑
334. I.	il voudrait faire je m'en rappelle plus imp/ imprimeur je crois
335. N.	ma mère elle veut pas que je fasse/ si je fais pas footballeur ou boxeur et ben elle veut que je fasse mécanicien
336. Enq.	ah oui/ et du coup c'est mieux d'aller au collège comme ça tu fais les stages et tout ça/ c'est ça↑
337. I.	et j'ai une grande sœur de:: Ma./ 21 ans
338. Enq.	Ma::: alors elle fait quoi Ma./ elle aussi je l'ai eu en classe
339. I.	euh::///
340. Enq.	elle travaille maintenant↑
341. I.	euh:::
342. Enq.	elle fait pas le marché↑
343. I.	si
344. N.	ma sœur elle fait le marché avec mon oncle// elle se lève à 6 heures du matin
345. Enq.	eh ben
346. N.	pour aller au marché
347. Enq.	eh ben comme quoi c'était plus tranquille le collège hein↑ on se lève moins tôt pour aller au collège
348. I.	c'est vrai
349. Enq.	eh ben :: je crois que::/ on a à peu près tout fait::

Grille d'entretien enseignant 1

Nom :	
Classe :	
Ecole :	
Date :	
Quelles sont les langues que parlent tes élèves ?	
Que penses-tu de leur parler ? Y a-t-il un parler propre aux voyageurs ?	
Cela influe-t-il sur leurs apprentissages ? Comment ?	
Est-ce que tu le prends en compte quand tu construis tes séquences ? Comment ? Pour les élèves bilingues ? Pour les voyageurs ? Pour tous ?	

1. Enq.	voilà ca reste entre nous:// euh:: / donc/ euh:: je vais juste prendre ça/ alors moi je voulais vous voir parce que j'étais venue: dans vos classes on avait travaillé un peu sur les langues de la classe/ hein↑ de toutes les langues qui étaient parlées tout ça/ euh:: / du coup// moi je travaille un petit peu/ sur/ la façon dont:: les enfants parlent/ si ils parlent d'autres langues ou juste euh:: la façon dont on parle euh: le français mais euh: des fois on parle pas tout à fait le même français selon avec qui on pa:rlé où on pa:rlé etc// euh: je vais vous poser des questions↑ mais: c'est pas une interro↓ vous me racontez ce que vous voulez/ si vous avez pas envie de répondre/ vous répondez pas: si:./ voilà vous racontez ce que vous voulez et ce que vous pensez
2. A.	ça va être personnel↑
3. Enq.	ça va être personnel dans le sens où je vais te demander ton avis/ oui
4. A.	ah oui
5. Enq.	voilà//euh::m:::// donc/ je vais juste vous redemander/euh:: parce que du coup on a pas la fleur des langues là sous les yeux/ est-ce que vou s vous parlez d'autres langues à la maison↑
6. A.	moi non
7. Ru.	moi non
8. K.	non
9. Enq.	vous parlez aucune autre langue à la maison
10. A.	non
11. Ru.	moi un peu d'anglais
12. K. et A.	(rires)
13. Enq.	à la maison tu parles un peu d'anglais↑
14. K.	chez toi↑

15. Ru.	ouais: mais vite fait
16. K.	ouais euh mais pour t'entraîner
17. Enq.	c'est vrai↑
18. Ru.	ouais
19. K.	pour l'école
20. A.	ah tu connais nos noms↑
21. Enq. Et K.	ben oui
22. Ru.	XX (<i>chuchote</i>)
23. Enq.	même des gros mots c'est ça que t'as dit
24. Ru.	oui/ mais je les dis pas hein
25. Enq.	et euh:: il me semble/ je sais pas si c'est toi Ru. Ou si je confonds avec quelqu'un d'autre mais euh vous m'aviez euh y a quelqu'un qui m'avait dit qu'il parlait aussi le voyageur/
26. A.	ah ça c'est euh:
27. Ru.	ah je sais pas moi mais c'est pas moi c'est impossible
28. A.	ah mais c'est qui
29. K.	le T.
30. A.	non pas le T.//
31. Enq.	ah c'est peut-être Ty. Mais
32. Ru.	ah oui c'est lui
33. A.	ah oui si c'est chez lui ils parlent ils chantent aussi
34. Enq.	il chante aussi Ty.
35. K.	ouais
36. Enq.	ouais faudrait que
37. A.	mon père c'est un musicien/ aussi
38. Enq.	c'est vrai que ton père c'est un musicien
39. A.	<u>mon père</u>

40. Ru.	il <u>chantem</u> moi mon père il fait les marchés
41. Enq.	et du coup il me semble il chantait en: il chante en: il chante en espagnol enfin::
42. A.	il fait du flamenco
43. Enq.	ouais/ et toi tu le parles ou pas
44. A.	non
45. Enq.	vous le parlez pas à la maison
46. A.	non//
47. Enq.	toi tu le parles pas mais les autres le parlent à la maison↑ ou euh::
48. A.	non y a personne
49. Enq.	y a personne/ c'est juste pour chanter/ et toi↑ tu joues de la guitare ou pas
50. A.	non
51. Enq.	non↑
52. A.	je sais pas faire
53. K.	moi j'avais essayé <u>mais</u> :: (<i>claquement de langue</i>)
54. A.	y a mon:: <u>frère</u> mes frères ils savent faire le Yo.: et:: le Mel. lui pas trop
55. Enq.	oui je me souviens de Yo. Qui::/ qui jouait de la guitare/// et toi
56. Ru.	non/ j'ai eu une guitre je jouais bien pourtant mais elle est cassée
57. K.	il jouait bien c'est ça mais des fois il faisait lalala (<i>rires des 3</i>)
58. Enq.	et des fois vous en écoutez de la musique/ du flamenco <u>ou pas</u>
59. A.	<u>oui</u>
60. K.	<u>ouais</u>
61. Enq.	ouais↑ c'est vrai↑
62. A. et K	hum
63. Enq.	vous connaissez quoi comme::
64. A.	euh: jobi joba
65. K.	Tony patrak

66. A.	ouais Tony Patrak / Gipsy Kings/ chico et les gypsies
67. Enq.	ouais: ça je connais/ Tony Patrak je connais pas/ et toi t'en écoutes aussi Ru.
68. Ru.	ouais
69. Enq.	ouais↑
70. Ru.	hum
71. Enq.	c'est vrai vous aimez bien↑ mais du coup vous connaissez les paroles ou pas
72. A.	ouais
73. K	ouais ben ouais vite fait
74. Ru.	moi ouais voilà
75. A.	ah mais de quoi/ elle parle en français↑
76. K.	non mais euh::
77. A.	quelques mots
78. K.	ouais deux trois trucs///
79. Enq.	et vous écoutez quoi d'autre comme musique
80. Ru.	<u>c'est tout</u>
81. K.	<u>ben Jul</u>
82. A.	<u>ouais Jul</u> / la Crim enfin je sais pas moi
83. K.	Marwa Loud
84. A.	ouais Marwa Loud
85. Ru.	<i>(avec un accent imitant l'arabe)</i> Marwa Loud
86. Enq.	je connais pas
87. Ru.	tu connais pas↑
88. Enq.	et donc vous deux/ ouais Jul je connais// et donc vous deux vous partez cette semaine c'est ça↑ <i>(nous sommes la dernière semaine d'avril)</i>
89. Ru.	ouais
90. K.	non
91. Ru.	moi je pars l'autre semaine

92. K.	non moi t'as est ce que tu connais/ ben oui tu connais/ le le jour où: euh / le jour où y a lundi/ ù y a tous les autres jours de pont/ y a que le mercredi et le lundi je crois// et ben: je pars le dimanche de cette semaine
93. Enq.	et tu pars où↑
94. Ru.	Marseille::
95. K.	ah oui même pas en fait je sais pas où je pars où / je fais les missions
96. Enq.	Ah tu pars en mission// et toi↑
97. Ru.	et moi je pars à Marseille
98. Enq.	à Marseille
99. Ru.	je vais sur mon terrain et je reviens avec l'accent marseillais (<i>rire de K.</i>)
100. Enq.	et vous allez toujours au même endroit à Marseille vous
101. Ru.	ah oui mais des fois je vais en Montagne parce que/ on a un terrain
102. Enq.	t'as un terrain en montagne aussi↑
103. Ru.	hum
104. Enq.	et tu et vous avez un terrain à Marseille ou vous allez euh::
105. Ru.	J'ai deux terrains / euh non/ trois/ un terrain à Marseille/ un terrain à Brié et un terrain ici↓
106. Enq.	et à Marseille c'est où↑
107. Ru.	Fuveau
108. Enq.	ah:: / qui c'est qui m'a parlé de Fuveau/ c'est N.↑ oui c'est N. qui va à Fuveau aussi
109. Ru.	Non lui il va soit à Toulon soit à Fuveau
110. A.	(<i>avec un petit rire</i>) ouais ben::
111. K.	Ouais ben Fuveau:: s'il a parlé::
112. Enq.	mais vous êtes sur le même terrain ↑ à Fuveau↑
113. Ru.	euh: je sais pas
114. Enq.	ben tu l'as déjà vu à Fuveau ou pas
115. Ru.	ben non j'y suis né avant lui moi

116. Enq.	(rires des filles) oui mais bon tu peux te croiser si vous llez au même endroit non↑
117. Ru.	ben non
118. Enq.	vous allez pas sur le même terrain alors/ je pense/
119. K.	(en riant) je suis né avant lui
120. Enq.	ben oui ça je sais que tu es plus vieux que lui
121. K.	sinon tu serais pas en CM2
122. Ru.	ah oui c'est vrai
123. Enq.	ben oui
124. Enq.	voi:là:/ alors du coup est-ce que vous pouvez me dire/ juste/ comment vous appelez// votre/ maman
125. K.	Man
126. Les trois	Oman
127. K.	par exemple si je veux l'appeler je dis (elle fait semblant d'appeler) Oman et si par exemple je veux je veux: lui demander quelque chose eh ben par exemple on mange quoi et ben je dis oh Man on mange quoi
128. Ru.	moi je dis Oman
129. A.	moi je dis Oman/ et mon père Opa
130. K.	et mon père aussi Opa
131. Ru.	moi je dis Pa
132. Enq.	et votre grand-mère↑
133. A.	Djaï
134. K.	Moi je l'appelle Djaï
135. Ru.	Nonne
136. K.	Djaï et::/ ou:/ mais c'est bizarre c'est bizarre Mamé
137. Ru.	moi c'est Nonne
138. Enq.	toi c'est Nonne↑

139. A.	<u>et moi mes deux Djaï</u> ils voulaient que je l'appelle Oman///
140. K.	sinon on peut dire ma petite Djaï pour dire que c'est ton arrière Djaï
141. A.	ouais/ moi j'ai ma petite djaï mais elle est plus là//
142. Enq.	d'a:ccord
143. K.	moi aussi
144. Ru.	moi c'est bon elle est toujours là
145. Enq.	Et le grand-père↑
146. Ru.	You
147. A.	Papoum
148. K.	Papoum et:: / Papé
149. Ru.	moi You
150. Enq.	You↑
151. K.	pourquoi You↑
152. Ru.	Parce que You
153. Enq.	d'accord
154. K.	ah mais c'est parce que c'est ton dja/iou
155. Ru.	oui::
156. K.	moi c'est Papoum parce qu'en fait mon père c'est/ en fait c'est bizarre l'histoire de:
157. A.	moi ça a toujours été mon Papoum/ moi mon arrière
158. K.	en fait moi j'ai un Papoum et un djaïou/ parce que:/ ma djaï elle s'est remariée
159. A.	ah::
160. Ru.	Vieux <u>moi mon arrière grand-père je l'appelle vieux</u>
161. K.	<u>tu savais pas</u> ↑
162. Ru.	Et l'autre vieille (<i>rires</i>) // non pour de vrai
163. A.	ouais et quand/on est plus grand/moi/ eux que je connais dans ma famille ils appellent oh vieux / ça veut dire père (<i>rires</i>) c'est vrai hein

164. K.	ben oui je sais/ mon vieux/ mon père
165. A.	voilà:
166. Ru.	eh ouais vieux
167. Enq.	et est-ce que vous savez l'impression de parler// de la même façon: avec euh: vos copains: et: ou: à <u>l'école</u>
168. Ru.	<u>ouais</u>
169. Enq.	ou: à l'école vec le maître ou:
170. K.	par exemple dehors par exemple si je parle avec D. dehors↑
171. Enq.	hum
172. K.	ou si je parle / ici/ avec D. mais à l'école
173. Enq.	non
174. K.	ou qu'avec le maître
175. Enq.	ou qu'avec le maître
176. A.	qu'avec le maître je parle pas je parle pas pareil:
177. K.	ouais
178. A.	et: en fait il nous reprend / on parle pareil mais il nous reprend
179. K.	ouais il nous reprend à chaque alors après du coup on dit:: / mais pas de la même façon/ voilà
180. Enq.	il vous reprend sur quoi↑
181. K.	<u>ben par exemple</u>
182. A.	<u>parce qu'à chaque fois</u> et ça par contre il nous reprend à chaque fois hein ils dient euh: / nous on dit la K.
183. K.	La D. le Ru. Et il dit non on dit pas le Ru. On dit Ru. (<i>avec une intonation précieuse</i>) et nous on dit tout le temps ça
184. Ru.	la le les
185. Enq.	quand tu dis nous c'est qui↑
186. K.	ben nous / c'est: <u>nous</u>
187. A.	<u>c'est nous</u>

188. Ru.	<u>nous c'est nous quoi</u>
189. Enq	d'accord (<i>avec un petit rire</i>) nous c'est nous/// et c'est que là-dessus qu'il vous reprend le maître
190. A.	ouais après
191. K.	après on dit qu'on a des accents mais nous on trouve pas
192. Ru.	accent de Marseille (<i>avec un accent du Sud contrefait très marqué</i>)
193. Enq.	est-ce que lui vous trouvez qu'il a un accent
194. Les trois	non
195. K.	non / ben pour nous on parle pareil// sauf pou:r: r[ɔ]se/ ils disent r[o]se
196. A.	r[o]se
197. Ru.	r[o]::se
198. K.	c'est bizarre
199. Ru.	je veux du r[o]:se
200. K.	moi je dis r[ɔ]se/ et le maître il dit non en fait r[o]::se / c'est bizarre
201. A.	moi je dis r[ɔ]se
202. K.	moi aussi r[ɔ]se
203. Ru.	comme si tu disais rot je fais un rot
204. K.	ouais (<i>rire</i>)
205. Enq.	ok et hum::/ tiens ben est-ce qu'il y en a un d'entre vous qui arriverait à le refaire le maître
206. Ru.	moi moi
207. K.	moi aussi
208. Enq.	non t'as pas besoin de te lever/ oui:: euh: juste pour parler
209. K.	il crie
210. Enq.	non non mais crie pas
211. K.	non mais je crie pas mais:
212. Enq	voilà

213. K.	alors Je. Je t'explique/ maintenant tu vas chez le directeur/ mais je te préviens hein tu vas pas finir l'année hein/ je te préviens au collège il vont te renvoyer direct (<i>crie sans crier mais pas de changement prodique ou phonétique</i>)
214. Enq.	pas mal
215. A.	moi aussi
216. Enq.	quand il est pas énervé/ t'arrives à le refaire
217. A.	ah euh:: alors on va faire un devoir de maths euh: les décimaux euh
218. K.	bon les enfants (<i>avec une prononciation normée</i>)
219. A.	et quand/ il est énervé c'est / euh:/ attention t'es à ça d'être renvoyée hein et là il devient tout rouge
220. K.	et toi (<i>en s'adressant à Ru.</i>)
221. Ru.	quoi
222. K.	imite euh le maître
223. Enq.	mais quand il est pas énervé
224. Ru.	alors euh: les enfants/ aujourd'hui on va on va travailler sur les nombres décimaux et euh:: c'est tout
225. Enq.	c'est tout
226. K.	bon alors les enfants comme vus avez été gentils aujourd'hui et ben on va faire un simon says bon allez tout le monde se lève
227. Enq.	bon
228. A.	ah ouais ça c'est trop bien quand il fait ça par contre
229. K.	c'est clair
230. Ru.	c'est un Jacques a dit en français en fait
231. K.	ah ben elle le sait hein:: elle le sait mieux que nous hein:
232. Enq.	et est-ce que: quand il parle le maitre/ y ades choses que vous comprenez pas
233. A.	ouais

234. K.	ouais y a des mots
235. Enq	c'est vrai↑
236. K.	ah ouais
237. Enq.	lesquels
238. Ru.	je sais pas moi
239. K.	euh: cordialement
240. A.	à chaque fois on lui pose des question sur les mots parce que: on comprend pas nous:
241. K.	ça veut dire quoi maître/ ça veut dire quoi ça
242. Enq.	vous lui posez des questions↑
243. K.	par exemple par exemple je sais pas moi il veut dire euh: mettons cordialement bon moi je sais pas ce que ça veut dire vas-y par exemple dis moi ce que ça veut dire
244. Enq.	cordialement↑ /euh::/ gentiment
245. K.	ben: admettons/ il dit euh:: cordialement /à la place de cordialement nous on met gentiment
246. Ru.	hé hé
247. K.	en fait on traduit le mot et on écrit comme ça
248. Enq.	d'accord
249. K.	on met je soussigné
250. A.	et après euh::/ beh voilà
251. Enq.	et du coup ça vous gêne des fois pour travailler ou pas
252. K.	ouais
253. A.	des fois ouais moi/ parce que je comprends pas trop moi: quand <u>il dit:: euh::</u>
254. K.	ah oui aussi des fois dans la lecture/ parce que du coup on sait pas ce que ça veut/ du coup on sait pas comment il faut le prononcer

255. A.	aussi des fois quand on parle / t'as vu/ quand on parle des fois/ un peu: ben euh: un peu: eh ben il / on: on regarde un peu/ il nous dit un mot/ on comprend pas eh ben des fois on lui pose pas de question
256. K.	ouais/ heureusement il est gentil
257. A.	ouais
258. Enq.	et du coup quand vous avez pas compris et que vous posez pas de question vous faites comment
259. A.	eh ben on essaie de comprendre un peu <u>quand il dit un mot</u>
260. K.	par exemple on demande à A. ou à D. à K.P.B/ et si vraiment personne y sait / eh ben on lève la main et on demande
261. A.	et au pire/ eh ben on attends la suite de la phrase et on essaie de re::faire
262. Ru.	moi je demande direct
263. Enq.	toi tu demandes direct
264. Ru.	ouais
265. K.	lui il va pas chercher
266. Enq.	et ça va t'arrives à::// il arrive à te répondre comme il faut et tu arrives à comprendre après↑
267. Ru.	ouais
268. Enq.	ouais↑
269. A.	des fois quand il nous explique des trucs on comprend encore pas
270. Ru.	rien du tout
271. K.	ouais par exemple il fait il fait par exemple tu fais / en fait c'est dur à explliquer/ ensuite il explique/ par exemple il fait euh:/ ça/ tac tac ça va là et tout/ par exemple pour les maths moi j'avais pas compris comment on soutr/
272. A.	soustrait

273. K.	voilà/ eh ben il m'expliquait il m'expliquait mais je comprenais pas je disais mais maitre je comprends pas/ et après il m'a expliqué étape par étape et là j'ai compris/ et quand en fait on comprend toujours pas et ben il nous explique étape par étape
274. A.	et si on comprend toujours pas eh ben il vient à notre table et il nous dit ben il faut faire ça il faire ça
275. K.	ouais il nous prend un moment
276. Enq.	et en français quand vous faites euh: je sais pas moi/ de la conjugaison: des choses comme ça
277. K.	ah j'arrive pas moi la conjugaison/ ben il m'aide
278. Enq.	ouais↑
279. A.	ah oui c'est dur hein
280. K.	ou sinon si vraiment tout le monde y arrive pas et tout le monde l'appelle / ben il demande à quelqu'un qui a finit/ par exemple D./ ben des fois elle a fini et nous on arrive pas / ben elle vient nous aider à notre table
281. A.	et des fois/ on comprend mieux parce que: / on se comprend
282. K.	ouais/ voilà/ on parle pareil/ que avec le maître on comprend moins un peu
283. Enq.	d'a:ccord
284. A.	quand elle arrive on comprend tout de suite/ et après ben voilà↓ <u>et après on travaille</u>
285. K.	<u>et après on arrive</u>
286. Enq.	et quand tu dis on parle pareil/ c'est quoi qui fait que::
287. K.	ben en fait/ le maître il dit que des mots:: français français/ genre euh:/ oh je sais pas comment expliquer/ tu vois ce que je veux dire↑
288. A.	ouais
289. Ru.	mettons euh:/ au lieu de dire humhum// un gros mot mais faut pas que je le dise tu vois
290. Enq.	vas-y c'est pas grave

291. Ru.	con admettons/ lui il dit bête
292. K.	et voilà/ et du coup ben nous on a l'habitude/ ben par exemple des fois on travaille et par exemple on sans faire exprès il y a le mapitre avec moi et je dis à A. ah t'es con et le maître il dit / eh eh on dit pas ça/ et en fait pour mi je sais pas ce que j'ai dit parce que/ pour moi j'ai l'habitude de dire
293. Ru.	c'est rien comme eux ils disaient bête
294. K.	voilà
295. A.	euh:: comme euh ta gueule
296. Ru.	oh pu (<i>rires</i>)
297. Enq.	parce que quand/ à la maison quand vou sle dites/ ça:: c'est:
298. K.	enfin moi je le dis à mes sœurs pas à ma mère
299. A.	ouais moi je le dis à mon frère
300. Enq.	oui mais si tu le dis à tes frères devant ta mère ou quoi elle va::
301. A.	non elle va dire tu parles pas comme ça à tes frères moi
302. Enq.	ouais
303. K.	moi elle me dit moi elle me dit euh:: on se calme on se calme
304. Ru.	moi quand quand je dis des gros mots à mon frère elle dit ferme ta gueule je vais te taper (<i>rires</i>)
305. Enq.	et sinon à part les gros mots est-ce qu'il y a des mots où:: euh:: vous:/ là tu dis que vous n'utilisez pas/ enfin vous dites pas la même chose/ mais: est-ce qu'il y a des mots des fois quand vous dites à la maison / ça veut pas dire exactement la même chose qu'à l'école
306. Ru.	pff
307. K.	par exemple quoi↑
308. Ru.	euh:
309. Enq.	ben je sais pas/ une façon de dire les choses euh::
310. Ru.	ah je cherche
311. Enq.	où vous avez l'impression que quand on l'utilise à l'école vous:

312. K.	c'est pas pareil que chez nous
313. Enq.	c'est pas tout à fait pareil ouais
314. A.	ouais:/ y en a mais je::
315. K.	ben en fait comme euh:: / on a pas le temps de réfléchir ben si on a le temps mais voilà quoi
316. enq.	mais tu penses qu'il y en a
317. K.	ouais
318. A.	ouais
319. Enq.	même si t'as pas d'exemple
320. K.	parce que:: / parce que quand / on est à l'école/ en fait / c'est pas qu'on se sent: on se sent euh::/ en fait c'est que on/ pour nous/ on peut pas dire les mots qu'on dit alors dès qu'on sort ben après euh:
321. Ru.	là c'est meilleur
322. A.	là c'est la révélation
323. Enq.	mais pourquoi / les mots qu'on dit/ lesquels
324. K.	ah par exemple les insultes/ des fois sort tout seul/ pour rigoler: et le maître il dit eh on peut pas dire ça pour rigoler parce que/ après vous allez vous battre
325. A.	ouais
326. Enq.	et y a que les insultes comme ça↑ / ou après y a d'autres mots
327. A.	non après y a des autres mots euh:: ben y a des autres mots attends//
328. K.	par exemple sur le bulletin (<i>dit sur un ton caricatural</i>)/ d'ailleurs on va le recevoir/
329. A.	le bulletin nous on dit les notes euh:
330. K.	ouais/ nous on dit les notes/ on dit pas un bulletin/ ouais/ on va recevoir nos notes/ et le maître il dit non c'est un bulletin ou:: il nous reprend
331. Ru.	c'est un butin (<i>rires</i>)
332. Enq.	et du coup:

333. Ru.	pourquoi quand je dis un truc vous rigolez (<i>rires</i>)
334. Enq.	pour vous le français de l'école/ le français qu'on parle à l'école c'est pas le même que celui que vous parlez à la maison
335. K.	non
336. A.	non
337. K.	non parce qu'en fait à l'école on est trop:
338. A.	on est trop repris
339. K.	parce qu'en fait on parle pas::/ si en fait on parle français mais:: pas français comme on parle à l'école par exemple
340. Ru.	(avec une prosodie et une phonétique très précieuse) Jean-Claude: / tu:: (<i>rires</i>) voilà// nicolas passe-moi les brocolis (<i>rires</i>)
341. K.	par exemple on dit
342. Enq.	qu'est que t'as dit↑ Nicolas passe-moi les brocolis↑ (<i>rire</i>)
343. K.	par exemple tu/ nous par exemple nous quand on écrit / nous on a des téléphones et euh: par exemple / steplait on écrit STP/ <u>énervé on écrit N R V</u>
344. A.	avec on écrit on écrit A K// non
345. K.	quoi par exemple/ K W/ du coup par exemple/ la dernière fois par exemple/ ouais quoi moi pour écrire moi quoi j'écris KW / et la dernière fois sans faire exprès j'ai écrit KW et le maître il est venu et il m'a dit mais tu voulais dire quoi là / quoi/ mais en fait c'est bizarre
346. A.	c'est tout bête
347. Enq.	mais en fait ça c'est pas dans la façon de parler ça c'est pour l'écriture
348. A.	mouais
349. Enq.	mais dans la façon de parler↑
350. A.	dans la façon de parler:: / ah moi j'en ai un
351. K.	vas-y (<i>rire gêné de A.</i>) allez
352. A.	je sais pas si je le dis

353. Enq.	vas-y::
354. A.	(rire) pour dire français nous on dit paysan
355. Enq.	ouais
356. K.	pour dire qu'ils sont français on dit paysans pas:: /// parce qu'ils sont TROP français/ genre euh:
357. R.	nicolas passe-moi les brocolis je t'ai dit
358. K.	(rire) voilà/ comme ça et nous / et nous par exemple on dit passe-moi les brocolis on dit pas steuplé des fois des fois enfin ça dépend c'est qui ça dépend c'est qui
359. Ru.	passe-moi les brocolis (à voix basse mais comme s'il criait)
360. Enq.	tu dis souvent passe-moi les brocolis↑
361. Les trois	non::
362. Enq.	tu manges pas des brocolis (rires)
363. Ru.	passe-moi le mac-do. C'est passe-mo le mac-do
364. Enq.	mais du coup quand tu dis paysan ça veut dire ils eux c'est des paysans et du coup vous êtes quoi ↑ vous
365. Ru.	des voyageurs
366. Enq.	vous êtes des voyageurs vous↑
367. K.	enfin moi je suis aussi française mais c'est pas::
368. A.	pas une paysanne non plus
369. K.	en fait quand t'es paysanne/ ça veut dire t'es vraiment vraiment française/ t'as pas d'origine à côté
370. A.	et pour nous t'es français t'es paysan c'est pareil

371. K.	pour nous t'es français t'es paysan c'est pareil / voilà / c'est pareil/ ça change rien en fait/ et puis y a des français ils peuvent prendre ça comme une insulte mais en fait ça veut juste dire t'es une française/ par exemple la dernière fois je me suis disputé avec quelqu'un pour ça/ j'ai dit ah::: toi t'es une paysanne et elle m'a dit non je suis une français ben je lui ai dit ben non pour moi ça veut dire la même chose/ elle m'a dit ben non/ tu m'insultes/ je lui ai dit ben non// en gros elle m'a dit je vais tré [tréie]les vaches/ je lui ai dis ben non ça veut rien ça veut dire que t'es française
372. Enq.	ben du coup voyageur ça veut dire quoi
373. A.	ouh:: ça
374. K.	ça dépend parce que t'as les voyageurs qui voyagent carrément rien à voir avec euh:: voilà/ enfin si moi je voyage mais voilà quoi
375. Enq.	toi tu voyages un quand même si tu fais les missions l'été
376. K.	cette année/ l'année dernière je faisais pas et tout
377. Enq.	et t'es en appartement le reste de l'année
378. K.	non je suis dans ma campine/ eu en mobil-home
379. Ru.	moi aussi moi aussi
380. K.	en mobil-home dans un terrain
381. Ru.	mobil-home avancé moi
382. Enq.	mais vous êtes sur un terrain:: à::: à vous pas:
383. Ru.	ouais
384. Enq.	pas: sur des terrains::
385. K.	ben moi c'est le terrain de ma djaï mais: en fait elle y est jamais/ elle va venir que quand on va partir parce qu'on a deux chiens et du coup elle doit les garder// et leur donner à manger
386. Enq.	du coup tupenses que tu voyages pas trop//et toi ↑
387. Ru.	ben moi je voyage presque toutes les années///

388. K.	ben après tu pars en vacances / c'est pas voyager/ parce que t'habites dans/une maison
389. Enq.	A. elle: / tu voyages pas toi
390. A.	non
391. Enq.	t'es en appartement↑
392. A.	ouais
393. Enq.	et t'es quand même une voyageuse
394. A.	ouais/ mais nous ça qui change beaucoup beaucoup comparé à vous ben c'est les mariages
395. K.	ouais les mariages oh
396. A.	vous vous avez des ta::bles euh:/ dès le début vous êtes allés à l'église et tout
397. K.	vous allez à l'église nous on se marie pas à l'église↓
398. A.	et nous on se marie/ et nous nous vous/ au début de la soirée vous êtes directement là/ nous on arrive/ Après/ on attend que tous les invités ils arrivent ils [bwa] ils s'amuse après y a l'entrée tout le monde se met comme ça euh:/ on arrive ils se mettent sur le podium on fait les photos/ y a pas de tables y a des chaises juste pour/ euh: / les vieux et après ben:: et nous on fait pas de manger/ nous c'est juste des sandwi::ch euh::
399. K.	c'est des sandwiches ou sinon vraiment sinon si tu veux faire un beau mariage ben par contre là tu vas faire des buffets/ mais en général y a des buffets mais y a pas de grand manger par exemple et::
400. Enq.	mais y a pas que ça comme différence// y a quoi d'autres qui fait que t'es voyageuse↑
401. K.	ah y a beaucoup/ y a comment on parle et tout/ après les français ils disent vous avez un accent mais nous/ on trouve pas qu'on a un accent/ pour nous on parle normal

402. A.	parce que nous tous on parle comme ça tous les voyageurs en fait qu'on qu'on/ enfin moi que je connais ils parlent tous comme moi
403. Enq.	comment
404. K.	admettons ils disent qu'on a un accent
405. Ru.	AccENT
406. K.	accent (répété en atténuant le [ã] mais pour nous on n'a pas d'accent
407. Ru.	vous pouvez dire accent
408. Enq.	Et il y a que l'accent↑/// y a pas des mots et tout ça
409. K.	y a des mots y a des mots
410. Ru.	si si y a:: euh::
411. K.	par exemple r[ɔ]se comme j'ai dit ils disent r[o]se
412. Ru.	r[ɔ]se
413. Enq.	non mais ça Ruben il <u>me montrait</u>
414. A.	<u>Gadjé::</u>
415. Enq.	<u>il me montrait parce que moi j'ai dit accent moi je sais pas le dire comme K.</u>
416. A.	<u>Gadji:::</u>
417. K.	dis r[ɔ]se
418. Enq.	moi je dis r[o] se aussi
419. K.	fais r[ɔ]se / c'est facile
420. Enq.	r[ɔ]se
421. K et Ru.	voilà
422. Ru.	c'est simple// comme n[ɔ]tre/ tout le monde dit n[ɔ]tre et eux ils disent pas n[o]tre
423. K.	ben si/ en fait tout avec les o (<i>prononcé [o]</i>) en fait nous on dit n{ɔ} et eux ils disent n[o]
424. Enq.	et y a d'autres mots aussi ou pas
425. K	<u>ouais y a nak par exemple ça veut dire nez</u>

426. A.	y a gadié::
427. K.	nous des fois on dit eh tu t'es cassé le nak/ n'importe comment
428. A.	ah oui
429. K.	après la bouche c'est la bouche/ après après/ en fait c'est pas une langue/ c'est
430. A.	après mouchan ça veut dire tais-toi
431. K.	ça veut dire c'est un secret en gros
432. Ru.	mouchan
433. K.	mouCHEL
434. Ru.	mouchel
435. Enq.	tu connais les mêmes mots toi ou pas
436. Ru.	non
437. K.	ah ouais
438. Enq.	t'as pas les mêmes mots
439. Ru.	ouais
440. A.	tu connais quoi toi//
441. Enq.	et t'en as d'autres toi
442. Ru.	de quoi
443. Enq.	ben de mots:: qu'il y a que::
444. Ru.	non c'est tout pareil
445. Enq.	c'est tout pareil↑
446. Ru.	ouais
447. Enq.	et du coup ces mots-là vous les utilisez à l'école
448. K.	non
449. A.	pas souvent/ si : à la récréation
450. K.	ouais à la récréation: / mais si on parle au mapitre on va pas dire ah maître hier je me suis cassé le nak
451. Enq.	et pourquoi tu le dis pas

452. A.	<u>parce qu'il va pas comprendre</u>
453. K.	<u>parce qu'il va dire non</u> mais on dit pas ça on dit pas ça et après ça va durer des heures parce qu'on va dire ben si:/ nous on dit ça
454. A.	en plus il sait pas ce que ça veut dire
455. K.	ouais donc il va dire c'est quoi ça
456. Enq.	et il y en a beaucoup des mots que vous dites pas à l'école enfin que::
457. K.	ouais y en a plein
458. A.	ouais y en à:: hein
459. K.	y en a quand même un peu beaucoup mais voilà quoi c'est pas sans plus euh:: ahh// enfin/ c'est pas trop trop///
460. Enq.	mais vous les dites quand même avec les copains dans la cour
461. A.	ouais
462. K.	et quand il y a le maître on essaie de pas les dire
463. A.	si y a si y a des français avec nous:: bon pas toi parce que toi voilà parce que par exemple Sh, euh:: voilà et ben à force
464. K.	Sh c'est pas une française hein
465. A.	oui bon des autres des autres/ eh ben que si ils viennent avec nous par exemple et ben à la fin ils vont dire presque pareil que nous/ comme nous/ ti vois ça que je veux dire
466. K.	ouais
467. A.	ils disent comme nous à chaque fois
468. K.	en fait ils disent/ ils ont habitués de nous donc pour eux après / c'est comme si on leur transmettait notre parole (<i>rires</i>)
469. A.	ouais
470. K.	du coup par exemple on va dire nak ils vont dire nak// je sais pas si tu vois
471. A.	on va dire gadji il vont dire gadji euh <u>gadjo::</u>
472. K.	comme la SH elle dit c'est une gadji elle
473. A.	ouais alors qu'avant les autres X

474. Enq	euh:: et alors du/ à l'éco:le/ dans la classe/ euh::/ est-ce que vous arriveriez à me dire ce qu'on fait en français/ qu'est-ce que vous faites quand vous faites du français
475. K	de la conjugaison// à toi d'en dire un (<i>en parlant à A.</i>)
476. Ru.	on fait plus de la conjugaison
477. A.	<u>des verbes</u>
478. Enq.	<u>vous faites plus de la conjugaison</u> ↑
479. K.	si on en fait deux trois fois/ on en fait pas souvent et voilà // ah si aussi on fait un autre truc je sais pas comment ça s'appelle en fait/ euh (<i>rires</i>)
480. Enq.	comment ça s'appelle
481. Ru.	les nombres décimaux
482. A.	ouais
483. K.	mais ça c'est en ma::ths / c'est pas ça/ il est:: pff// ah je me rappelle plus
484. Enq.	les verbes↑
485. K.	en fait on doit/ on doit mettre par exemple les sujets/ la::/le:: par exemple il te donne une phrase et tu mets les ou la ou::
486. A.	ah oui ça c'est les:::///
487. K	ah ça s'appelle comment au début
488. Enq.	comment ça s'appelle/// comment ça s'appelle↑ vous savez ou pas/ tu t'en souviens toi comment ça s'appelle Ru
489. K.	ah je m'en souviens plus:: / en plus le maître il nous l'a dit tout à l'heure
490. A.	les verbes verbal euh::
491. K;	non
492. Enq.	le groupe verbal c'est ça↑
493. A.	ouais
494. Enq.	le la les c'est les déterminants
495. K et A.	ah oui

496. K.	c'est ça
497. Enq.	hum
498. Ru.	et aussi même il nous donne des mots en gras et on doit mettre si un déterminant ou un adjectif
499. Enq.	et pourquoi il vous fait faire ça
500. K.	ouais pronom personnel aussi
501. Enq.	et pourquoi on fais ça d'après vous↑
502. A.	bon ben:: / ben pour apprendre le français
503. K.	pour avoir un travail plus tard
504. Enq.	hum// et euh: et quand vous travaillez vous travaillez le français y a pas des choses euhm::/ je sais pas par exemple en conjugaison:: où:: qui:: tu disais tout à l'heure que t'aimais pas ça la conjugaison/ et toi tu disais que c'était difficile
505. K.	non moi j'ai dit c'était difficile et j'aime pas
506. A.	moi j'aime pas
507. Enq.	pourquoi↑ vous arrivez à dire pourquoi↑
508. K.	moi j'aime pas parce que j'arrive pas↓ et quand j'arrive pas ben j'aime pas
509. A.	en fait moi c'est même pas ça c'est que moi j'aime pas
510. K.	en fait les gens ils ont des astuces ils ont des astuces pour admettons euh: trouver le verbe qui va avec/ mais moi j'ai pas d'astuce alors pour moi ben j'arrive pas / je comprends pas alors ça m'énerve alors du coup je parle et le maître il me crie dessus
511. Enq.	et pourquoi t'arrives pas à trouver des astuces toi↑
512. K.	je sais pas/ j'arrive pas/ en fait les gens ils m'expliquent/ et j'arrive pas/ ils mereexpliquent / et j'arrive encore pas et ils me reexpliquent et j'arrive toujours pas/ ils peuvent m'expliquer 500 fois
513. Enq.	et toi t'arrives à dire pourquoi t'aimes pas
514. A.	non j'aime pas::// en fait pour moi là je parle français là pour moi//

515. Enq.	humhum
516. A.	et voilà
517. Enq.	et t'as l'impression qu'en conjugaison tu parles pas du français↑
518. A.	ben non/// ben quand il parle le maître il dit ben moi je dis pas comme moi je dis pas comme ça
519. Enq.	d'accord /eh ouais/ et toi Ru.↑ la conjugaison↑t'adores↑
520. Ru.	j'adore↑ non
521. Enq.	qu'est-ce que t'aimes pas dans la conjugaison↑
522. Ru.	c'est trop dur
523. Enq.	c'est trop dur pourquoi↑
524. Ru.	parce qu'après faut conjuguer les verbes/ et après le cerveau il fait/ ohého c'est bon
525. Enq.	mais quand même elle a raison A./
526. Ru.	de quoi↑
527. Enq.	vous les conjuguez les verbes/ vous en faites du français quand vous parlez
528. Ru.	ben oui
529. A.	ouais mais quand il dit certains mots que nous on comprend pas
530. K	par exemple manger/ manger ça c'est facile parce que je sais que c'est E R / mais::quelqu'un il peut escri:re euh: // É E par exemple
531. A.	par exemple moi la dernière fois moi j'avais/ le maître il a marqué mardi mais avec un s à la fin et moi je comprenais pas// parce que pour moi mardi ça s'écrit M A R D I
532. Enq.	La dernière fois chez le maître/ j'étais venue vous voir et vous étiez en train de travailler le passé composé vous vous souvenez ou pas/ ouais:: // et euh: vous aviez eu du mal ou pas/ pour le passé composé/ vous avez du ma:!
533. A.	non/ le passé composé moi c'est :: j'ai:: c'était facile
534. K.	moi j'aime mieux

535. A.	moi ça va
536. K.	moi j'ai une question/ parce que:/ parce que en fait t'as vu/ quand on parle on dit a/ admettons je dis une phrase je dis demain je vais manger à:: / merde
537. Ru.	à la piscine
538. Enq.	hier::
539. K.	hier je vais manger
540. Ru.	à la piscine
541. K.	hier j'ai mangé
542. Ru.	à la piscine
543. K.	à la piscine/ et ben là: / on dit/ par exemple hier/ admettons je dis/ hier j'ai mangé à la piscine et il faut que je l'écrive/ et ben le à quand je parle je dis pas qu'il y a un accent/ je dis pas qu'y a
544. Ru.	je le marque comme ça moi
545. K.	voilà je le marque comme ça pour moi et:: ça veut dire tout le temps la même chose// pour moi y a pas le avait:: ça veut rien dire avec le avait:: donc faut mettre un accent
546. Enq.	toi c'est l'orthographe qui te pose un problème
547. K.	voilà/ <u>ben j'ai l'orthophoniste</u>
548. A.	<u>moi c'est plus</u> tout ce qui est français orthographe français conjugaison:: euh:
549. Ru.	par contre moi l'histoire ça va/ j'aime bien
550. A.	ah moi non:
551. K.	l'histoire ça passe
552. Enq.	et y a quoi d'autre alors en français/ la conjugaison::/ moi j'ai dit othogra:phe/ c'est moi qui vous l'ai donné
553. K.	maths↑

554. Ru. Et A.	non
555. K.	mathématiques↑
556. A.	ah non
557. Enq.	j'ai dit en français// y en a d'autres des trucs en français::
558. A.	y a :: la grammaire
559. Enq.	la grammaire
560. Enq.	vous avez pas un cahier de français↑
561. Ru.	non
562. A.	non
563. Ru.	on a le cahier du jour/ on a le cahier de brouillon pour s'entraîner
564. K.	ah si:: non on n'a pas de cahier de français
565. Ru.	on a le cahier d'anglais
566. A.	non plus
567. Enq.	et:: euh:: pour vous est-ce qu'il y a : / enfin vous me dites qu'il y a une différence entre la façon dont vous parlez avec les copines et à la maison et le français de l'école/ y en a un que vous trouvez mieux que l'autre↑ ou pas↑
568. A.	non
569. Enq.	non/ c'est juste pas le même/
570. K.	Ben lui qu'on parle chez nous/ enfin avec les copines
571. A.	oui parce qu'au moins on a pas besoin de retenir de dire quelque chose
572.	<i>(interruption)</i>
573. Enq.	et euh:: vous avez des devoirs
574. Ru.	ah ben pas beaucoup/ pas beaucoup
575. K.	on en a pas beaucoup avec le maître
576. Enq.	et quand vous en avez/ vous les faites ou pas
577. Ru.	<i>(rires des trois)</i> moi je les fais pas

578. K.	non ça dépend/ ça dépend
579. A.	non moi si c'est important <u>je les fais</u>
580. K.	<u>si par exemple</u> euh si par exemple c'est des maths
581. A.	quand je m'emmerde moi
582. Ru.	ouais moi aussi
583. K.	ben je les fais/ parce que je peux gagner un point et après ça veut dire que je suis gentille/ je gagne un point/ mais si c'est du français ben::
584. Ru.	je m'en fous
585. K.	moi je préfère pas le faire/ par contre quand j'ai une évaluation par contre je le fais/ parce que j'ai envie : tu vois/ j'aime pas perdre
586. Enq.	et est-ce que: vos parents/ ou vos frères et sœurs/ y a quelqu'un qui peut vous aider si vous avez des problèmes pour faire vos devoirs
587. Ru.	non moi ma mère elle s'en fout
588. K.	moi au cp
589. A.	moi ma mère elle s'en fout et mon père il s'en fout
590. K.	moi ma sœur elle me tape/ ma petite sœur elle est trop petite/ ma mère/ elle s'en fout/ enfin: elle s'en fout pas:: mais: euh: elle va pas gnagnagna
591. A.	moi y a mon père mais je lui pose deux trois questions/ après c'est bon/ il en a marre
592. K.	mon père il en a marre au bout de trente secondes donc euh: c'est même pas la peine
593. Ru.	moi mon frère/ il est trop petit: euh:: y a:: euh::/ ma mère elle s'en fout/ mon père il s'en fout aussi/ et moi je m'en fous
594. Enq.	et vous dans le mobil home vous avez de la place pour travailler
595. ru.	ah oui oui
596. K.	en fait/ dans le mobil home c'est grand par exemple dans un camping t'as une banquette qui se déplie et un lit/ que là tu va savoir/ là nous on avait: 4/ 3 chambres

597. Enq.	et quand vous partez / du coup j'imagine que::
598. Ru.	moi j'ai 6 pièces
599. Enq.	vous reprenez un camping ou vous allez dans un autre mobil/ ah ben oui si vous allez en mission
600. K.	oui je vais prendre un camping
601. Ru.	moi j'ai déjà un camping
602. K.	enfin ils l'ont déjà acheté
603. Enq.	toi t'en as déjà un
604. Ru.	oui j'en ai deux/ non trois/ non deux
605. Enq.	et quand vous partez vous allez à l'école↑
606. K.	ben quand on part non mais là le maître il va donner des trucs pour que je fasse sur la route mais: lui il en veut pas
607. Ru.	pas moi (<i>rire</i>)
608. K.	moi c'est pour que/ ma mère c'est pour que je reste dans les temps/ que je suis pas en retard/par rapport aux autres
609. A.	<u>et puis c'est mieux parce que au moins si elle s'emmerde elle fait ses devoirs</u>
610. Ru.	<u>oh c'est pas grave</u>
611. K.	<u>ben si c'est grave</u>
612. Enq.	eh t'as entendu ce qu'elle a dit A.
613. Ru.	quoi
614. A.	si c'est mieux parce que si elle s'emmerde elle fait ses devoirs
615. K.	ouais/ pendant la route moi je vais les faire
616. Ru.	j'ai une play moi hein
617. A.	oui mais::
618. K.	et moi j'ai mon téléphone mais je vais les faire pendant la route
619. Enq.	et toutes les deux vous allez au collège↑
620. A.	ouais

621. K.	(nom du collègue)
622. Enq.	et toi ↑ tu vas pas au collègue↑
623. Ru.	non moi je vais comme KPB/ je vais au camion école
624. Enq.	tu vas au camion école↑
625. K.	ouais c'est: un car école
626. Ru.	je vais devenir con comme je sais pas quoi
627. Enq.	et pourquoi t'irais pas au collègue alors↑
628. Ru.	parce que :: après euh: faut y aller jusqu'à seize ans après euh:/ si tu rates l'école trois quatre fois après faut que tu y ailles à chaque fois
629. K.	non
630. Ru.	si/ le Ma. Il a ça
631. K.	ouais mais le Ma. Il y allait jamais euh//
632. Ru.	faut finir l'école jusqu'à seize ans::
633. Enq.	au camion-école aussi hein/ c'est jusqu'à seize ans
634. Ru.	mais je m'en fous du camion école/ ils vont me dire quoi↑
635. K.	mais tu sais pourquoi il s'en fout↑ moi je sais
636. Enq.	mais t'as pas envie d'y aller↑
637. K.	parce que y a qu'un jour/ qu'un jour
638. Enq.	ouais je sais
639. Ru.	y a un jour (<i>rire</i>)
640. Enq.	je sais je sais/ je connais même J-M/ qui fait le camion-école
641. Ru.	J-M
642. K.	ouais/ il s'appelle comme ça
643. Ru.	oh je crois qu'il va me faire rigoler lui hein
644. Enq.	mais Ru. T'aurais pas envie toi/ d'aller au collègue↑ t'aimes bien l'école toi
645. Ru.	hein: ah non/ en plus des fois je dors en classe
646. K.	c'est vrai ça/ la dernière fois le maître il lui a dit/ eh tu viens à l'école pour dormir toi↑

647. Enq.	en plus ici tout le monde va à XX
648. Ru.	ben non pas tout le monde/ y en a qui y vont pas
649. Enq.	et toi t'es ::/ t'es là quand même quasiment toute l'année
650. Ru.	oui/ enfin toute l'année/ oui ben oui/ des fois je suis absent hein
651. Enq.	des fois t'es absent mais:
652. K.	oui t'es beaucoup absent hein
653. Enq.	t'es beaucoup absent↑
654. Ru.	ah ouais
655. K.	moi j'ai été absent au moins cinq fois dans l'année/ c'est tout/ ben dans l'année c'est pas beaucoup hein:
656. A.	moi::
657. Enq.	cinq fois / ben ça dépend si c'est cinq fois:: trois semaines
658. K.	ah non
659. Enq.	voilà
660. Ru.	trente quarante fois max
661. K.	c'est que les mercredis moi
662. Enq.	ah ouais quand même
663. Ru.	ben elle aussi hein
664. A.	moi aussi je suis beaucoup absente hein
665. Enq.	pourquoi t'es absente toi↑
666. A.	c'est parce que ma mère euh des fois: elle veut pas y aller
667. Ru.	la dernière fois elle est pas venue à l'école parce qu'elle était malade
668. A.	je suis beaucoup malade
669. K.	moi la dernière fois/ y a une fois
670. Enq.	ah parce que t'es malade
671. K.	une fois où c'était dans une semaine/ c'est parce que j'étais malade// et l'année dernière j'avais une chique/ alors
672. Enq.	t'avais quoi↑

673. K.	une chique/ c'est quand tu gonfles comme ça là
674. Enq.	aux dents↑
675. K.	ouais
676. Ru.	moi la dernière fois je m'étais cassé le doigt
677. K.	non en fait ma dent elle était trop creusée là
678. Enq.	une carrié
679. K.	mouais/ mais profonde profonde et je me l'ai fait opérée
680. Ru.	moi je m'étais cassé le doigt/ c'est pour ça que j'étais parti
681. Enq.	tu t'es cassé le doigt ouais/ mais trente ou quarante fois tu t'es pas cassé le doigt trente ou quarante fois
682. Ru.	mais non:: sinon j'parce que j'étais malade
683. K.	soit tu rongeais ta mère::re ::
684. A.	<u>tu vas le montrer au maître ça↑</u>
685. Ru.	<u>mais des fois ma mère elle a pas envie de m'amener à l'école</u>
686. A.	tu vas le faire écouter au directeur↑
687. Enq.	ben non je fais écouter à personne/ c'est que pour moi/ c'est juste qu'il y a des choses/ tu vois quand on parle du français: tout ça machin/ j'ai pas je peux pas noter/ si je discute avec vous j'arrive pas à écrire/ mais après les discussions ça reste que pour moi/ voilà/ / et donc tu disais↑ t'étais absent pourquoi↑
688. Ru.	parce que soit ma mère elle avait pas envie des fois j'étais mala::de
689. Enq.	mais vous êtes loin↑
690. K.	moi je suis à Meylan/ mais c'est que le mercredi en vérité que je suis absente sauf une fois/ c'était le:: mercredi/ non/ le:: mercredi
691. Enq.	toi t'es à Meylan/ et toi↑
692. Ru.	moi je suis à (nom du quartier de l'école)
693. Enq.	t'es à XX en mobil home↑

694. Ru.	oui mais sur un terrain// en fait j'habite à côté de l'école XX (la plus proche de celle observée)// dormalement je devais aller là-bas
695. Enq.	y a un terrain là-bas↑
696. K.	mais non mais en fait y a une maison/ y a une grande maison/ et lui il habite juste à côté
697. Ru.	c'est le grand portail noir avec des lions
698. Enq.	donc y a un portail et en fait derrière y a que le terrain avec les mobil homes
699. Ru.	y a une grosse maison/ enfin y a trois maisons/ elle de ma nonne/ elle de maon parrain/ et elle de mon arrière grand-mère// la vieille/ après après y a des mobil homes mais ça c'est:: ma cousine/ et ma tata
700. K.	moi je sais avec qui tu vas te marier toi
701. Ru.	avec qui
702. Enq.	est-ce que vous seriez capables de me donner de mots qu'on utilise qu'à l'école/ alors toi tu m'as dit cordialement déjà
703. K.	ouais
704. Enq.	mais::
705. Ru.	exclamation
706. Enq.	exclamation/ très beau mot/ c'est vrai qu'à la maison/ on l'utilise pas très souvent/ et euh tu sai sce que ça veut↑
707. Ru.	c'est euh:: quand tu parles fort
708. Enq.	ouais
709. A.	je soussigné
710. Enq.	alors ça c'est même pire/ ça s'utilise qu'à l'écrit ça
711. A.	ouais
712. Enq.	ça se dit jamais/// hum/ et y a pas d'autres mots de l'école↑
713. A.	euh point/ point d'interrogation/ euh::
714. K.	oui mais elle elle donne que des mots euh::

715. Enq.	oui mais ça marche/ je lui avais dit que des mots qu'on utilise qu'à l'école
716. K.	ah ben j'aurais pu en dire plein alors/// euh non c'est pas vrai
717. Enq.	et sinon vous aimeriez travailler autrement le français à l'école↑
718. K.	ouais/ ouais/ sur un arbre/ non je rigole
719. Enq.	tu dis n'importe quoi
720. ru.	sur un arbre
721. Enq.	vous avez dit oui d'un coup ais vous pensez à quoi↑ vous voulez faire quoi plutôt↑
722. K.	moi j'aimerais enlever les tables
723. enq.	mais euh:: au niveau de ce que vous faites euh dans la classe/ y a des choses que vous aimeriez changer
724. K.	ah oui moi faire de la peinture
725. A.	ah non moi que que aussi parler avec les copines
726. K.	voilà mais c'est
727. Enq.	enfin l'idée c'est quand même de travailler un peu des choses
728. K.	non ben moi j'aurais aimé que par exemple tous les jours de tout le temps/ admettons: on travaille/ et vendredi le matin on travaille et/ après la cantine on ait un moment libre par exemple le droit de la peinture/ parler:
729. Ru.	oh ouais::
730. K.	qu'on soye pas excité mais calme quand même
731. ru.	c'est comme une troisième récré en fait
732. A.	ah non c'est plus
733. Enq.	E vous m'avez jamais parlé de la lecture que vous faites dans la classe
734. K.	ah si ouais
735. Enq.	ça vous plaît
736. Ru.	ouais ça va
737.	<i>(des enfants tapent)</i>

738. Enq.	je crois que je vais vous lâcher je vous ai demandé à peu près tout ce que je voulais:
-----------	--

1. E.V	bon déjà c'était pas:: enfin c'est juste une petite partie de la classe et puis euh::// ils se rappelaient plus trop mais par contre j'ai trouvé ça génial ce que Nesrine a dit on va se fabriquer un dictionnaire dans la tête / enfin: j'ai trouvé ça super↓
2. E.	oui et puis ils se souvenaient bien
3. E.V	Ouais
4. E.	Ils avaient bien les::
5. E.V	ouais carrément
6. E.	bien les trucs ils savaient de quoi ils parlaient en fait
7. E.V	hum
8. E.	parce que moi quand t'es partie sur les contraires et tout ça moi je me suis dit ils vont s'arrêter là-dessus sur le sens en fait
9. E.V	moi aussi je pensais ouais// ouais ouais
10. E.	et euh:: et ouais quand ils ont sorti extraordinaire et tout ça je pense que ça sortait de::
11. E.V	ouais complètement
12. E.	Des trucs de S. c'était rigolo
13. E.V	et c'est marrant parce que tu vois moi je pensais que cette activité un peu de brainstorming/ ben il sallaient être vachement plus::: ils allaient être à fond et tout/ quand je leur ai dit prenez vos ardoises en plus alors voilà je sais que l'écrit c'est compliqué mais:: sur l'ardois:::se ils aiment bien et tout:: pfft je passais je passais il y avait rien qui sortait quoi aucun mot je me suis dit wouaouh ça va être laborieux ça va être compliqué/ puis après voilà ça a été mieux/ mais euh:: je pense qu'on va refaire quand même/ refaire d'autres affiches refaire plus de mots regarder s'il y a des préfixes dans tous ces mots et caetera:: parce que là je m'attendais si tu veux à avoir foison de mots:: de trucs/ et en fait pfft/ c'était un peu:: ouais
14. E.	ouais ils en ont trouvé pas mal quand même hein

15. E.V	ouais ils en ont trouvé pas mal mais bon tu vois c'est quand même des CM1 des cm2 donc on leur a rabaché cette histoire quand même depuis:: depuis le ce2 mai spar contre ouais le coup de l'étymologie c'est super intéressant et puis là j'ai vu dans les nouveaux programmes ils insistent là-dessus je trouve ça vachement intéressant ce qu'ils font maintenant plus lier quand le vocabulaire et l'orthographe parce que quand même avant c'était vachement cloisonné du coup se servir vraiment de ça pour/euh::
16. E.	pour arriver à::
17. E.V	à lire les mots et puis les écrire aussi quoi ça::// je me suis pas penchée à fond non plus sur les nouveaux programmes mais tu vois je je j'ai vu ce ce nouveau c'te cet axe-là et je me suis dit ah ouais là y a quelque chose quand même::// qu est vachement intéressant par rapport à::
18. E.	a construire le:: ouais// ouais/// (<i>petit silence</i>) non et puis j'ai pas trouvé/ enfin y en a pas beaucoup qui sont:: justement qui ne se sont arrêtés qu'au sens
19. E.V	oui
20. E.	Tous euh::
21. E.V	ouais ouais
22. E.	à part T. monter descendre euh::
23. E.V	oui mais bon tu vois
24. E.	mais parès elle est rentrée dans le truc
25. E.V	elle est rentrée quand même dans le truc
26. E.	dans le ::: ouais

27. E.V	moi je trouve vraiment T. au début c'était très très difficile c'est vrai qu'au début je me disais mince je la trouvais vraiment tout le temps tout le temps à côté et du coup du coup j'avais même du mal à essayer de la raccrocher ou euh:: voilà la faire rentrer dans l'activité ou autre et là maintenant je trouve qu'il y a quand même eu un dé clic/ alors des fois: // voilà// c'est compliqué mais malgré tout je trouve qu'elle arrive quand même à rentrer dans le truc// après bon y a ceux qui veulent pas trop hein::/ Ch. là elle avait pas trop envie mais euh:: bon// non non T. je trouve qu'elle a fait quand même de gros gros progrès quoi (<i>on entend des pleurs</i>) qu'est-ce qui se passe (<i>elle va voir</i>)
28. E.	ouais donc ben :: en plus de la séance euhm:::/// pour vraiment parler des des des voyageurs est-ce que tu:: est-ce que tu sens une différence est ce que tu:::
29. E.V	moi la grosse différence que je sens c'est vraiment euh::: bon ben c'est des choses que tu sais déjà hein/ au niveau du passage à l'écrit↓ en fait moi je trouve que vraiment à l'oral il y en a qui sont très très pertinents vraiment↓ // même si on voit bien qu'ils ont des codes de langage différents mais:: en tout cas au cm2 ils ont compris qu'il y a le langage de l'école et puis il y a le langage de la maison etc du coup à l'oral au niveau de la réflexion::: c'est le passage à l'écrit↓/ moi vraiment avec certains gamins euh:: bon ben déjà c'est presque un peu tabou quoi d'écrire donc c'est très très difficile donc il faut tout le temps dire bon ben là c'est pas grave on s'entraîne soi on se trompe on recommence tatatatata/// ça c'est des fois c'est vrai que ça bloque quand même je trouve au cm2 ou t'as quand même besoin partis d'avancer et caetera:::
30. E.	c'est l'écriture↑
31. E.V	ouais:::
32. E.	autant la lecture que l'écriture enfin c'est vraiment quand ils ont besoin d'écrire l'exercice
33. E.V	complètement ouais du coup moi je fais beaucoup de choses sur l'ardoise je fais beaucoup de choses// là par exemple c'est une découverte même s'ils connaissaient déjà plein de choses si je leur avais dit/. fait faire sur le cahier du jour pfft on y est encore l'année prochaine quoi:: tu vois::

34. E.	hum
35. E.V	<p>et puis tu vois je me dis pour l'année prochaine tu sais pour le passage au collège ça ça doit quand même// euh::/// et puis euh::// au niveau de la syntaxe et de la conjugaison/ alors le vocabulaire aussi hein c'est sûr parce que:: voilà il leur manque du vocabulaire mais je trouve comme ils sont curieux et ils ont une aisance souvent à parler du coup le vocabulaire quand même ça les intéresse et puis ils piochent euh: des trucs/ là on avait travaillé sur le sens propre le sens figuré alors les expressions tu vois:: bon ils y connaissaient rien (<i>éclat de rire</i>) mais ça leur a vachement plu tu vois et après ils essaient quand même de s'en resservir et tout// mais par contre ouais le fait de euh:: d'utiliser toutes ces connaissances à l'écrit (<i>claquement de langue</i>) là pour moi c'est là où vraiment euh:: ça ça ça coince quoi</p>
36. E.	ils le réinvestissent pas
37. E.V	<p>faire une phrase//euh: syntaxiquement correcte euh: si bon ben ils essaient hein mais// j'ai l'impression qu'il y a cette fulgurance un peu de la communication:: tu vois ils ont cette aisance pour communiquer et ben du coup passer par tous les codes du langage écrit ben ça je trouve que c'est un peu:: compliqué quoi/ mais/ moi je trouve que malgré tout c'est quand même/ enfin moi cette année j'ai quand même des gamins assez scolaires et du coup je les vois quand même progresser et puis ils rentrent dans: tu vois y a pas de rejet quoi ils rentrent dans ce moule et ils progressent même si même si c'est difficile quoi</p>
38. E.	ouais ouais
39. E.V	<p>y a des gamins ouais comme T. où vraiment au début qui pff elle était super brouillon même quand elle écrivait j'avais du mal à à m'y retrouver dans les idées etc je trouve que quand même voilà ça progresse</p>
40. E.	hum

41. E.V	là où ça progresse moins que ça ça pourrait voilà ben c'est qu'à la maison y a très peu de travail personnel ouais ça ça reste euh:: mais tu vois je trouve quand même qu'ils arrivent à rentrer à la maison avec un livre ou là en théâtre avec leur texte de théâtre bon ben ils mettent quand même de temps en temps le nez dedans
42. E.	et ils le font
43. E.V	tu vois donc moi je trouve que quand même pour ces gamins-là
44. E.	ouais y a un investissement sur l'école en tout cas
45. E.V	Y a un investissement ouais ouais vraiment bon mais ça dépend aussi des classes hein tu vois à côté je pense que c'est pas du tout le même topo
46. E.	ouais
47. E.V	mais moi j'ai des gamins qui sont assez// qui sont intéressés intéressants sympas en classe euh::
48. E.	et après sur le reste des apprentissages au niveau du lexique et tout ça ils sont pas gênés enfin quand tu fais de l'histoire de la géo des choses comme ça
49. E.V	moi je trouve que ça va voilà c'est vrai que j'essaie quand même de l'avoir toujours en tête tu vois// alors moi on m'a déjà dit que ma façon de parler que j'avais un langage des fois qui était trop:: élaboré donc j'essaie déjà de faire attention à ça au niveau syntaxique parce que c'est vrai que des fois je les perds sans même m'en rendre compte mais au niveau du vocabulaire d etoujours expliquer expliquer les mots/// je trouve que tu vois en histoire quand même y a des trucs c'est super compliqué et je les vois pas non plus complètement largués alors c'est sûr que j'adapte hein je suis pas non plus:: mais tu vois quand on travaille par exemple sur la monarchie absolue:: euh:: des trucs comme ça// y a quand même toujours le côté intérêt moi je trouve qu'ils s'intéressent à beaucoup de choses ils ont une forte curiosité qui fait que:: ils arrivent quand même à s'accrocher
50. E.	T'as pas l'impression de redescendre d'adapter complètement quoi

51. E.V	non franchement non// je le fais pour des enfants qui ont des difficultés autres par exemple K. qui est dyslexique ou N. qui est dysorthographique mais non pas par rapport aux voyageurs non non je dirais que c'est juste peut-être une façon de travailler qui est un peu différente oui t'arrives à travailler plus à l'oral sur des petits écrits mais voilà::/ si t'es trop dans un truc tactactac là tu vas complètement les perdre mais si t'arrives à avoir suffisamment d'accroche à l'oral moi je trouve quand même euh:: après ça fonctionne
52. E.	oui tu passes
53. E.V	enfin encore une fois moi j'ai une vision d'une classe qui fonctionne assez bien/ j'ai eu des classes où c'était plus laborieux aussi hein oui ça dépend vraiment/// mais tu vois que le gamin scolaire mine de rien/ petit à etit/ je pense qu'à force voilà il va prendre quand même des habitudes même des habitudes de travail moi ça ça me sidère tu sais que le gamin je pense hein qu'il rentre chez lui et puis on lui dit va faire les cou:rses fais ci fais ça enfin en gros à aucun moment non seulement on lui demande de faire ses devoirs mais à la limite on lui laisse pas le temps de faire ses devoirs et malgré tout moi je vois maintenant en classe quand il y a une évaluation ils sortent leurs cahiers et ils révisent /// je me dis quand même c'est hallucinant ça veut dire que le gamin il a pris des méthodes de travail par lui-même quoi
54. E.	ouais
55. E.V	on exige rien de lui limite on entrave
56. E.	pour pallier oui
57. E.V	moi j'avais mis en place le fait que quand on a une évaluation oh ben allez si j'ai oublié je vais aller dans le cahier de leçon et puis j'ai le droit d'y aller une fois alors je m'organise comme je veux je retiens ce qui me manque j'en sais rien bon ben je me disais ils le feront jamais bon ben au début personne personne le faisait et maintenant ils le font tous alors je me dis ah ouais quand même// tu vois alors ils arrivent quand même à::: tu vois en terme de méthodo et tout enfin ils trouvent des trucs pour
58. E.	tu les étayes t'arrives à les:: et ils se trouvent eux-mêmes leu::rs

59. E.V	ouais donc moi je trouve que quand même ouais ce qui leur fait défaut c'est vraiment l'écrit l'écrit qui est presque euh:: mais tu vois c'est lié vraiment à moi j'ai l'impression à un manque de confiance alors qu'ils sont tout à fait capable d'écrire mais euh:: oui un manque de confiance et puis voilà un mode de communication aussi qui passe beaucoup par l'oral aussi c'est sûr
60. E.	hum
61. E.V	non moi je trouve que c'est des gamins qui s'en sortent/ j'en avais déjà avec C. (une enseignante restée dix ans dans l'école, connaissance commune) et elle elle disait la même chose elle disait qu'au fil des années elle voyait comme une évolution et des gamins qui arrivaient quand même au cm au cm2 en particulier à écrire:: avec beaucoup moins de fautes tu vois sortir des phrases plus correctes etc etc// donc moi j'ai quand même l'impression qu'il y a quand même eu un investissement tu vois de beaucoup de familles du quartier alors pas toutes hein/ par rapport à l'écol et que du coup avec les années euh:: tu vois quand même le résultat vis à vis de::
62. E.	parce qu'au niveau absentéisme t'es::: non c'est normal
63. E.V	non c'est normal moi celle qui est tout le temps absente c'est I. et c'est pas c'est pas du tout une famille de voyageurs
64. E.	oui donc ça c'est une grosse différence quand même
65. E.V	mais je te dis tu vois à mon avis tu regardes la classe de E.C c'est pas non plus le même topo donc c'est aussi:: euh::
66. E.	oui y a des crus
67. E.V	voilà y a des crus plus ou moins::: mais globalement ouais non moi je trouve qu'il ya quand même
68. E.	hum et au niveau des lectures que tu leur proposes t'arrives à faire un:::

69. E.V	<p>alors les lectures c'est un peu difficile en fait moi:// en fait ce qu'on fait c'est qu'on a une lecture suivie là voilà :: on lit beaucoup ensemble/ eux ils relisent des choses comme ça etc mais/ moi j'essaie quand même que ça vienne un peu d'eux aussi quoi donc ils ont aussi des livres qu'ils empruntent bon ben pas plein plein on a une valise qu'on nous a prêtée de la bibliothèque arlequin sur thème ou des trucs comme ça/ là je vois que c'est difficile parce qu'on fait une sorte de petite fiche de lecture ou voilà:: on note deux ou trois infos et puis aussi on choisit un passage tiens j'ai envie de vous lire ce passage là alors je vais le présenter à la classe et puis voilà↓ et là je me rends compte que y en a encore eh ben ils ne lisent pas le livre ils te font la petite fiche descriptive ils vont te choisir un petit passage souvent ils vont te lire la première page d'ailleurs et puis après ils ont pas T. je l'ai vu faire et en plus elle choisit des romans super épais au début je me disais elle va jamais pouvoir lire ce truc alors qu'en plus y en a des beaucoup mieux alors qu'en fait tu vois ça c'est pas rentrer que lire un livre:: ben déjà je vais choisir le livre qui me plaît le plus qui m'a l'air le plus intéressant et puis je vais lire pour mon plaisir et puis c'est pas juste un exercice que je dois faire ça reste quand même/ vraiment/ pour certains/ la lecture vraiment un exercice trop compliqué</p>
70. E.	le déchiffrement:

71. E.V	parce que oui le déchiffrage est compliqué et que le sens etc/ alors le travail j'ai essayé de travailler un peu avec lector lectrix donc le travail sur la compréhension sur faire le film etc ça je vois que quand même ça aide certains gamins même la fluence/ tu vois en début d'année j'ai fait de la fluence alors après j'ai plus eu trop le temps d'en faire c'est vrai que ça c'est dommage parce que tu vois ce qu'il peuvent faire avec C. (la maîtresse surnuméraire) c'est génial parce que du coup tu peux continuer à:: et ben y a des gamins comme L. je me suis rendue compte que L.M. on a fait de la fluence sur une période eh ben elle a::: quasiment doublé sa vitesse de lecture juste tu vois:: à force de s'entraîner alors bon après tu vois il fallait faire attention parce que le sens ça suivait pas toujours mais malgré tout elle ça l'a vachement aidé↓ donc ouais au niveau lecture y aurait énormément de trucs encore à faire/// y en a qui sont encore gênés par le déchiffrage /ça c'est sûr / même au cm2/ et puis y a cette histoire de sens donc manque de vocabulaire manque de plein de choses mais même tout simplement:: manque de méthode de: de travail de:: je me pose pas de question de:: ben c'est quoi lire bon ben lire je pense que pour certains c'est juste tourner les pages tu vois vraiment ça et des fois ils ont le déclic et tu vois que ben du coup ça change
72. E.	oui y a du sens qui est accroché
73. E.V	complètement lire c'est pas forcément mettre du sens
74. E.	hum hum
75. E.V	et c'est ça qui est dur c'est de d'allier les deux parce que du coup quand on a fait tout le travail sur la fluence alors bon ben ils adorent ils se sont pris au jeu allez on e chronomètre machin etc mais des fois au bout d'un moment pff ça devenait:: pff
76. E.	parce qu'il n'y a pas de sens
77. E.V	Voilà alors tatatata et puis là on a lu quoi comme truc oh ben pff (<i>éclat de rire</i>)
78. E.	c'est ça
79. E.V	le titre ah bon non ça parle de quoi je sais pas (<i>rire</i>)
80. E.	juste dans l'automatisme et le::

81. E.V	<p>ouais donc c'est pas évident ouais d'allier les deux c'est vrai que// moi la fluence je le fais en début d'année après j'ai plus je le fais plus mais par contre des fois j'essaie en leur disait allez je vous mets le sablier 5 minutes donc vous me lisez ça et puis après on fait ça les obliger quand même::euh à une certaine vitesse de lecture/ par contre ouais après je travaille plus sur le sens la compréhension// et là oui je trouve qu'il y a des choses quand même qui viennent↓ par contre le vocabulaire bon ben ça les intéresse beaucoup mais c'est vrai que même chose ils ont du mal à le réinvestir/ aussi parce que c'est vrai on le fait pas assez non plus faudrait qu'on le fasse sans arrêt sans arrêt que dans un tas de situations on réinvestisse le vocabulaire mais c'est vrai que c'est compliqué</p>
82. E.	<p>hum et comme ils le manipulent pas en dehors:</p>
83. E.V	<p>comme ils le manipulent pas voilà c'est ça// ducoup/// bon// non mais moi je trouve qu'il y a quand même beaucoup de choses positives et:: mais ce qui est dommage/ ben y a deux semaines y a deux profs qui sont venus ben tu sais comme toi et puis après on a discuté et/ ils ont halluciné en fait sur/ le comportement dans la classe le comportement de travail // et ils m'ont dit wouaouh : tu leur dis mettez-vous par deux et ils travaillent par deux: euh/ on va corriger au tableau ils corrigent au tableau/nous on peut pas faire ça si on les envoie au tableau ils vont se taper dessus et là machin/ c'est l'adolescence le collègue alors voilà/ c'est juste une différence/ d'âge mais euh aussi sur leur façon de travailler tu sais où ils arrivent plus ou moins à s'organiser à faire des trucs demander de l'aide/ils disent mais nous au collège on perd complètement ça/ et comment on peut faire pour que justement ces gamins quand il passent en sixième ils perdent pas leurs habitudes de travail toutes ces méthodes tous ces trucs qui les aident le cahier outil le machin/ voilà on a discuté de tout ça c'est vrai que moi je me pose beaucoup de questions et je me dis ben// mince c'est vrai qu'ils sont quand même globalement impliqués plus ou moins mais dans leur travail et si au collège ça se perd totalement parce que bon ben pour plein de raisons c'est l'adolescence voilà c'est un autre contexte</p>
84. Enq.	<p><u>ouais</u></p>

85. E.V	<u>C'est difficile</u> tu vois aussi de passer d'un prof à l'autre d'une matière à l'autre hum↑// et c'est vrai que je m'interroge là-dessus je me dis comment est-ce que moi je pourrais les aider enfin les accompagner
86. Enq.	<u>humhum</u>
87. E.V	<u>plus que ça</u> pour que / justement ils arrivent quand même à::/
88. Enq.	en fait ils se retrouvent tous seuls au collègue
89. E.V	ouais
90. Enq.	tu sais c'est un peu la même différence entre la maternelle où ils sont capables de travailler de tous travailler en groupe <u>et en autonomie</u>
91. E.V	<u>c'est ça qu je leur disais</u>
92. Enq.	<u>et ils arrivent</u> au cp et:: c'est <u>fini quoi</u>
93. E.V	<u>ouais complètement</u>
94. Enq.	je pense que quelque part on induit un peu
95. E.V	ouais c'est sûr alors moi pour le coup ça fait quand même mal au cœur moi je me dis t'as quand même des gamins qui ont bien progressé et qui arrivent voilà
96. Enq.	oui et puis là ils s'entraident vraiment je les ai vu ils s'ntraident vraiment:: ouais
97. E.V	ben y a que ça parce que moi au bout d'un moment j'ai répété une fois deux fois je sais plus quoi leur dire et puis: c'est ma façon à moi/ entre eux ils : enfin voilà ils travaillent mieux entre eux quoi et c'est vrai que je me dis ben mince/ comment se fait que ça ça se perd parce que bon c'est vrai qu'il y a l'adolescence mais 6ème ils sont encore petits alors ça change
98. Enq.	c'est pas que la façon de travailler je crois
99. E.V	ouais
100. Enq.	et dans ta classe tu sais s'il y a des gamins qui parlent d'autres langues↑ à la maison↑

101. E.V	alors y en a beaucoup qui parlent arabe/ alors je sais pas exactement: tu vois: mais y en a beaucoup parce que quand on est allé/ enfin bon peut-être que j'exagère et qu'y en a que quelques uns/ bon quand on est allé à la aux rencontres sciences et montagne y avait un marocain: qui présentait un système d'irrigation etc bon ben y avait tout un passage en marocain et j'en voyais plusieurs qui: qui disait ah oui mais il dit ça ah oui il dit ça ah oui il dit ça euh:: daniel donc lui il parle albanais eu:mh: ensuite euh:: ensuite ensuite ensuite euh:: la petite Ria. elle elle parle italien puisqu'ils sont arrivés d'Italie mais elle parle aussi je pense/ ils sont arrivés d'Italie euh: voilà euh:: voilà je crois qu'y a des familles où ça parle un peu espagnol ou:: mais bon moi je sais pas trop euh:: My./ My. je sais pas trop de quelle originie est sa maman je sais pas si: euh::
102. Enq.	si il y a une autre langue ou pas↑
103. E.V	ouais XX je sais pas ouais parce qu'il me semble que Mo [aide à la vie scolaire qui intervient dans cette classe et parle plusieurs langues] et que il me disait au début on discutait je discutait avec elle en Sénégalais peut-être/ sa femme est sénégalaise et elle discutait avec la maman de My. en sénégalais ou je sais plus un truc comme ça donc il est possible qu'il y ait une autre langue tu vois euh ensuite euh: ben non c'est les petits gitans / et puis c'est tout je pense/
104. Enq.	du coup c'est ce que j'allais vous proposer on va enfin de vous faire faire comme une fleur des langues là
105. E.V	ouais ah ouais moi je trouve ça génial c'est super intéressant
106. Enq.	pour voir un petit peu ce que eux pensent et puis ouais
107. E.V	ouais ouais
108. Enq.	hum// et euh: tu sais si tu as des parents qui sont non lecteurs aussi↑ qui écrivent pas ou::

109. E.V	ouais hein y en a :// mais alors te dire précisément qui/ je sais pas mais y en a un certain nombre parce que je vois bien:: que c'est un peu compliqué des fois de récupérer les mots// tu vois Ya. Par exemple euh: je sais pas trop euh::: peut-être son papa mais la maman je pense que: ils sont pas lecteurs quoi enfin en tout cas ils lisent pas le français quoi et puis y a d'autres familles ouais où je vois que c'est compliqué quoi/ déjà:/ tu vois ben ça c'est pareil c'est compliqué en même temps ces gens m'écrivent des mots tu vois des fois ça me fait vraiment halluciner ben je me dis:: ben voilà quoi/ c'est bien quoi ils ont compris euh:: / ouais donc ouais y a quand même un certain nombre de familles où ouais je pense que c'est difficile ouais
110. Enq.	de trouver un truc pour réussir à écrire le mot
111. E.V	(rires)
112. Enq.	ils doivent avoir euh::
113. E.V	ouais mais bon du coup moi je trouve ça bien c'est vrai que moi je les harcèle un peu avec ça oui t'as été absent et puis ils reviennent comme ça et tatati donc maintenant ils sont tout gênés oui mais maman elle a pas pu écrire un mot parce que ci et ça ben je dis bon ben au moins toi tu reviens et tu me dis bon ben voilà j'ai été absent et pui stu dis que tu vas rattraper ton travail ici et là// oui non je pense qu'il y a quelques familles où c'est un peu compliqué avec l'écrit ouais/ Ya. je l'avais remarqué// et après:: dans les familles euh:::// ben dans le familles gitanes oui je vois que des fois c'est un peu difficile tu vois par exemple ben tu vois la maman de Che. une fois bon ben c'était pas par rapport à la lecture mais euh::m elle m'avait déjà dit que des fois quand il y avait des texetes c'était pas évident et puis c'était aussipar raport aux maths une fois elle était venue me voir pour me demander si je pouvais lui montrer comment on faisait une division du coup je lui ai montré tout ça voilà donc euh chez Tai. je saispas trop si la maman:: y a unpeu: tu vois des fois j'ai l'impression qu'il y a un peu de pudeur même quand je la reçois en rendez-vous set tout alors je sais pas trop si elle est à l'aise à l'aise avec l'écrit tout ça: / j'en sais rien/ ouais il doit y avoir quelques famille où c'est pas::
114. Enq.	et du coup t'en tiens compte quand tu donnes des devoirs et des:// enfin pas que les parents sachent pas lire mais euh

115. E.V	moi ces gamins là si tu veux en fait moi je donne la même chose euh:: pour tout le monde/ après moi l'écrit en soi euh: enfin moi je pars du principe qu'aucun gamin ne peut être accompagner à la maison même si je sais c'est pas le cas mais <u>voilà</u>
116. Enq.	<u>donc t'en tiens compte</u>
117. E.V	ouais c'est claire ensuite c'est que j'essaie/ euh::/ quand je suis en APC [activités pédagogiques complémentaires faites en plus des heures de classe] bon ben non seulement de prendre ceux qui sont ne difficulté mais bon pas toujours ça dépend des groupes que je fais mais quand même / de bosser beaucoup sur la méthodologie surtout en début d'année et de voir avec eux surtout comment ils peuvent faire:: pou s'organiser:: etc. et je vois que pour certains ouais ils arrivent quand même à prendre des trucs et:: // et// ouais je pense que ça fonctionne pour certains gamins// après moi je me dis est-ce qu'ils ont l'espace est-ce qu'ils ont le temps pour travailler à la maison et j'epense que dans certains cas: objectivement c'est non quoi↑// mais malgré tout enfin c'est compliqué hein du coup je suis un peu tiraillée entre les deux donc je me dis bon ben c'est non et puis d'un autre côté je me dis ben si pendant tout le cm2 ils ont jamais une leçon ils vont jamais apprendre à faire jamais un truc à la maison ils vont arriver en 6ème ça va être donc je leur dis ça/ je leur dis ben voilà je sais mais quand même il faut que vous trouviez un petit moment pour travailler ou même our lire ou même pour/ et malgré tout on arrive à un juste milieu quoi// mais c'est vrai que des foi::s
118. Enq.	la toi tout tes élèves ils sont censés aller en 6ème↑ au collège↑

119. E.V	Du coup D. va suivre une section UPE2A [unité pédagogique pour élèves allophones arrivants] Che. au début c'était une orientation segpa mais après:: euh:: en fait l'orthophonie s'était mis en route mais euh tardivement si tu vas mais moi je trouvais qu'elle avait quand même des trucs unprofil un dys et puis finalement l'ortho a dit ben oui il semblerait qu'elle soit dyslexique donc déjà ça change la donne par rapport à la segpa/ et puis euh:: du coup la gamine elle s'est mise à bosser à faire vachement de progrès/ du coup Na [psychologie scolaire] l' atestée et elle a vu que c'était au-dessus du niveau donc elle a un petit niveau mais elle est quand même au-dessus du niveau segpa donc elle ira aussi en 6ème mais avec euh:: <u>je pense euh</u>
120. Enq.	<u>avec un accompagnement</u>
121. E.V	ouais/ je sais pas ce qu'on va faire on va faire une réunion avec euh le médecin scolaire on va faire un PAP mais bon après euh je sais pas trop comment elle pourra être aidée quoi j'espère que ce sera quand même euh / et puis sinon ouais ils vont tous en 6ème
122. Enq.	c'est chouette
123. E.V	ben: ouais
124. Enq.	parce que bon
125. E.V	ouais// bon pour certains ça va être difficile vraiment sur le plan du travail hein de toute façon je leur dis hein c'est vraiment: ce qui va leur faire défaut c'est le travail personnel l'organisation mais euh dans l'ensemble ouais y a des gamins comme euh qui s'en sortent bien voilà
126. Enq.	et pour finir sur les voyageurs est-ce que maintenant tu les enfin est-ce que tu:: est ce que tu les reconnais euh:: /dans leur façon de parler/ est-ce que tu serais capable de reconnaître des voyageurs qui parlent dans la rue
127. E.V	ah dans la rue ouais::
128. Enq.	à quoi

129. E.V	<p>je sais pas vraiment:: / ben déjà j etrouve qu'il y a quand même une sorte de dialecte quoi/ y a des mots:: moi avant d'arriver ici j'avais jamais entendu le mot maillette euh et puis ils l'emploient vraiment avec un naturel euh tu vois entre ex :: gadjé gadji gadjo de strucs comme ça moi c'est des mots que je connaissais pas que j'avais jamais entendu / et puis après aussi dans une certaine structure de phrase tu vois les façons parfois de conjuguer ou:: ou la syntaxe ou euh:: tu vois euh::: oman des trucs comme ça des trucs/ opa/ j'avais jamais jamais entendu et puis du coup c'est drôle parce qu'ici ce qui est rigolo c'est que ça contamine aussi certains gamins qui sont pas issus de cette communauté-là mais qui: tu vois quand j'entends des fois des petits gamins qui disent et moi ma maillette je me dis eh oh (<i>rires</i>) tu vois c'est drôle du coup ça leur ça leur plait aussi ce langage et tout et puis c'est vachement inventif pour eux je pense donc ils aiment bien donc euh: ouais aolrs après globalement je sais pas aussi parce qu'ici c'est peut-être aussi c'est un mélange ben de / de mots de ce dialecte et puis aussi de la culture locale et un peu du patois tu vois y en a beaucoup qui ont vachement l'accent dauphinois je trouve les petiots/ alors que peut-être du coup peu-être qu'ailleurs ils s'expriment pas de la même façon mais ici ouais c'est vrai je pense qu'il y a quand même quelque chose qui te qui te qui t'atire l'oreille quoi/ c'est rigolo (<i>rire</i>)</p>
130. Enq.	c'est clair hum// voilà

Annexe 4c
Notes d'entretien

1. E.Cé	oui il y en a plusieurs qui parlent une autre langue/ je m'en suis rendu compte quand on: on est allé au musée hors les murs/ il y avait un intervenant:: marocain:: marocain et il y en a plein qui comprenaient// et aussi avec M. [stagiaire] et la chanson je veux apprendre/ y avait plein de langues wolof arabe tout ça et là c'était magique/ je comprends je comprends je comprends::
2. Enq.	et tu sais qui c'est↑
3. E.Cé	y a Me. Ai. K. qui parlent arabe/ Ab. Qui parle pas très bien/ le papa parle pas très bien le français/ Im. / sa maman me dit qu'elle veut parler français à la maison/ R. / elle connaît l'autre langue/ très bien/ alors elle doit la parler/ J. / mais c'est un excellent élève alors ça ne se voit pas// chez les petits gitans::/ je sais pas::/ je vois pas// / ah et To./ on en a parlé en rentrant de récré:/ mon père il m'a enguelé/ j elui ai demandé pourquoi parce qu'il dit qu'il faut que je travaille à l'école/ et pourquoi/ pour avoir des bonnes notes / et pourquoi/ pour pas être comme lui / pourquoi/ parce qu'il parle pas bien le français::
4. Enq.	et tu sais si dans ta classe tu as des parents qui ne lisent pas
5. E.Cé	Des parents qui ne lisent pas↑ les trois filles c'est sûr/// les autres euh:: j ene vois pas/ Ste. / la maman écrit des mots:::/ Ke. Aussi::
6. Enq.	et des différences dans la manière d'apprendre ou de construire les compétences en français↑
7. E.Cé	est-ce qu'il y a une différence dans les apprentissages avec les voyageurs:: // c'est sûr qu'ils ont des particularités/ les [ō] et les [ǎ] // grosse confusion::: et il leur manque du lexique::euh :: / mais sinon ça va / comme les autres
8. Enq.	Et tu en tiens compte dans tes séances↑ tu fais comment↑ tu différencies↑

9. E.Cé	on passe beaucoup par l'oral/ on fait des séances de phono vraiment sur [ō] et [ã]/ et on fait beaucoup de travail à l'oral avec PDMQC (<i>dispositif plus de maître que de classe qui octroie un enseignant supplémentaire dans les écoles en ZEP</i>) Alors c'est sûr/ les CE2 sont un peu de côté/ ils sont en autonomie mais bon/ ils en ont besoin// tu vois/ Ki. par exemple qui est pas brillante brillante et ben/ en ce1/ elle ne sait toujours pas faire une phrase à l'oral/ Elle répond:: elle met trois mots mais en ce1:/ quand même/ Alors on travaille là-dessus
10. Enq.	tu reconnais des voyageurs dans la rue↑ tu les reconnais à quoi↑
11. E.Cé	à l'accent et au look/ c'est sûr/ mais tu veux quoi↑
12. Enq.	le langage↑
13. E.Cé	bon d'abord / cest la mélodie/ cette intonation assez rude/ et puis aussi les [ō] et les [ã] évidemment
14. E.Cé	oui:: c'est sûr je les reconnais:/ je suis pas experte mais oui
15. E.Cé	c'est une communauté attachante/ j'ai vu un reportage sur le nettoyage de la centrale de XX / ils avaient deux thèmes/ le nucléai:re mais aussi les Gens du Voyage/ parce qu'ils gagnent bien leur vie/ et j'ai retrouvé tout ça/ les gars avec leurs grosses croix/ les filles toujours entre elles qui se marient à 16 ans
16. Enq.	est-ce que certains élèves ont déjà euh: dit euh:// marqué un refus quand tu les corriges/ quand ils parlent
17. E.Cé	cette année non::/ non / vraiment/ l'année dernière l. elle l'a fait plusieurs fois en me disant / non/ c'est pas vrai/ on dit pas comme ça/ mais cette année:: non/ mais c'est sûr je vois plus les filles ça : que les garçons/ non/ même l'année dernière
18. E.Cé	encore une fois je suis pas allée jusqu'au bout/ à chaque ois/ je prévois/ je prévois:: et puis on est obligé d'expliquer et ça prend du temps// tu vois aujourd'hui: j'avais essayé d'anticiper/ on avait vu le texte/ j'avais posé des questions de compréhension en me disant que ce serait plus facile et puis tu vois / non

19. E.Cé	ste. Il est brillnat cet élève mais il ne dort pas assez/ et puis il fait ce qu'il veut avec sa mère/ sa mère elle a une vraie relation avec lui mais elle fait ce qu'il veut mais lui::/ il ne fera pas ce que dit sa mère/ alors c'est lui que je dois accrocher
20. E.Cé	(<i>toujours parlant de ST.</i>) il a un un problème de concentration mais il a des envies
21. E.Cé	une des choses particulières des petits gitans/ c'est le manque d'intérêt/ tu vois:: cet après-midi/ il y a le spécialiste des chauve-souris qui vient et ben:: je sais déjà qui va pas être intéressé/ c'est Ja. Ke et Me.// il sne posent pas de questions:: il n'écouent pas:: : ils braillent/ je sais pas pourquoi
22. Enq.	tu crois que c'est parce qu'ils ne comprennent pas↑
23. E.Cé	non/ je crois pas/ je crois que c'est parce qu'ils ne sont pas sollicités c'est une question d'éducation/ c'est comme tout ce qui est abstraction:/ en maths par exemple/ eh ben:: tu retrouves ça/ ou encore la manipulation de l'éque:rre// ils cherchent pas/ tu vois/ ab. il n'y arrive pas mais il cherche/ eux/ non
24. E.Cé	(<i>les devoirs</i>) oui/ oui/ ils sont faits/ mais tu vois le rallye-lecture/ j'en ai parlé tout à l'heure/ ça a super bien marché::/ les seuls avec qui ça n'a pas marché/ c'est les parents avec qui je n'ai pas réussi à tisser des relations/ Ke. Par exemple//Ja. Me. Mel.: ce sont des parents en retrait et ben ça se retrouve dans le rallye lecture
25. E.Cé	mais y a des parents qui s'intéressent/ qui viennent me demander/ tu vois XX et ben:: sa mère elle la fait bosser/ elle était en difficulté mais elle apprend bien/ je fais des petites dictées tu vois avec les CE1: trois quatre mots/ et ben: ça a été la première à avoir zéro fautes/ eh ben:: elle fiè::re / tu peux pas savoir

Analyse synthétique des enregistrements R., Ke et A.

Identité	Pratiques langagières familiales : à l'école
<p>8'20 Quand tu dis nous c'est qui ? Ben nous c'est nous c'est nous</p> <p>17'15 Retournement d'une situation : on les appelle paysans parce qu'ils sont trop ::/ français quoi. R Nicolas passe moi les brocoli je t'ai dit K voilà comme ça</p> <p>17'38 du coup vous vous êtes quoi ? ben voyageurs (les trois) K enfin moi je suis aussi français e mais je sui pas une paysanne non plus</p> <p>K17'47 en fait quand t'es paysanne ça veut dire que t'es vraiment vraiment française que t'as pas d'origine à côté</p> <p>18'17 ca dépend il y a les voyageurs qui voyage carrément ca a rien à voir avec euh ::// voilà A : Nous K : enfin si moi je voyage mais voilà [...] je suis dans mon campine ah ouais mobil home R moi aussi moi aussi K un mobil home dans un terrain R mobil home avancé moi</p> <p>19'07 nous ça qui change beaucoup beaucoup comparé à vous ben c'est que ::: c'est les mariages ↓ K ouais les mariages ouais c'est ça qui change A vous vous avez des ta :::bles euh// dès le début vous allez à l'égli ::se et tout K vous allez à l'église nous on se marie pas à l'église</p> <p>19'57 (les différences) ah y en a beaucoup ! comment on parle et tout après les français ils disent vous avez un accent mais nous on trouve pas qu'on a un accent c'est normal A parce que nous tous on parle comme ça tous les voyageurs qu'on connaît enfin que moi je connais on parle tous comme ça K admettons ils disent qu'on a un accent (R chuchote accent avec le an de K) mais oour nous on n'a pas d'accEN (fermé) (r elle dit accEN)si y a des mots par exemple rose comme j'ai dit ils disent rose</p>	<p>7'54 qu'avec le maître je parle pas pareil mais en fait il nous reprend mais on parle pareil mais il nous reprend K : mais il nous reprend à chaque du coup après on redit :: mais pas de la même façon</p> <p>8'05 par exemple et ça par contre on nous reprend à chaque fois /ils disent nous on dit La Ki. LE N. K : LE R. Et il dit non on dit pas Le Ruben on dit Ruben et nous on dit tut le temps ça R : LA LE LES</p> <p>8'27 Et c'est que là-dessus qu'il vous reprend K : Ouais après il dit qu'on des accents mais nous on trouve pas</p> <p>21'46 oui des fois à la récréation mais si on parle au maître on va pas dire ah maître hier je me suis cassé le nak R Je me suis cassé le nez ! E et pourquoi tu le dis pas A parce qu'après il va encore nous reprendre K non on dit pas ça on dit pas ça et après ça va durer des heures parce qu'après nous on va dire ben si nous on dit ça R et puis il sait pas ce que ça veut dire K ouais donc il va dire c'est quoi ça</p> <p>22'09 y en a beaucoup des mots que vous vous obligez à pas dire K ouais y en a y en a un peu beaucoup mais c'est pas :::// c'est pas trop trop trop E mais vous les dites quand même avec les copains dans la cour K et A ouais K et quand il y a le maître on essaie de pas les dire</p> <p>E mais vous les dites quand même avec les copains dans la cour K et A ouais K et quand il y a le maître on essaie de pas les dire</p> <p>22'36 si y a des autres des français pas toi mais tu vois [...] et ben à la fin ils vont dire pareil presque comme nous 22'42 K en fait ils sont</p>

	<p>habitué de nous du coup après ils... c'est comme si on leur transmettait notre parole on va dire nak ils vont dire nak comme gadji</p> <p>En fait on parle français (A : on n'est pas repris) on parle pas français si on parle ah comment dire on parle pas français comme on parle à l'école</p>
<p>Pratiques langagières familiales : représentations des élèves</p> <p>1'37 On parle aucune autre langue à la maison 6'02 Oman : distinction Keacy entre appellatif et adresse. Opa. Djaï et Nonne pour Ruben 6'30 A/ Moi mes deux Djaï elles voulaient que je les appelle Oman. K : sinon on peut dire ma petite djaï. Pour dire que c'est ton arrière djaï. You et papoum, ah parce que c'est ton DJA-YOU. 7' moi en fait j'ai un papoum et un djaïou parce que ma djaï elle s'est remariée 7'05 Vieux moi mon arrière grand père je l'appelle vieux et l'autre vieille</p> <p>20'55 ben nak c'est le nez nous des fois on dit ah tu t'es cassé le nak 21'03 après c'est pas une langue en fait c'est juste :: après muchan ça veut dire tais-toi K ca veut dire c'est un secret en gros R (chuchotant) muchan K muCHEL</p> <p>21'16tu connais les mêmes mots toi ou pas R non E t'as pas les mêmes mots 21'34 non c'est tout pareil</p>	<p>Pratiques langagières familiales : représentations des enseignants</p>
<p>Pratiques normées : soulignement</p> <p>>>16'39 écriture SMS mise en parallèle.</p>	<p>Pratiques normées : représentations des élèves</p> <p>8'35 Est-ce que lui vous trouvez qu'il a un accent ? Les 3 non K : ben pour nous son parle pareil sauf pour rose ils disent rose... et le maître il dit non rose</p> <p>9'11 Les trois prennent une prosodie normée.</p>

<p>20'26 Enq ; R ; il me montrait parce que moi je dis accEN hein E moi je dis rose aussi Dis rôse rôse voilà c'est facile ! ah aussi ils disent notre</p> <p>37' (mots de l'école) exclamation je soussignée cordialement aigû</p>	<p>13'19 parce que le maître il dit que des mots français français genre euh ::/// ah je sais pas comment expliquer// tu vois ce que je veux dire↑</p> <p>16'11 R. avec accent « pointu » et prosodie précieuse Jean claude tu ::: / Nicolas passe moi les brocolis</p> <p>20'41 aussi ils disent notre en fait tout avec les [ɔ] ils disent [o] et nous on dit [ɔ]</p>
<p>Malentendus, recouvrement lexical</p> <p>10'25 Y a des mots comme cordialement je sais pas ce que ça veut dire A : des fois moi je lui pose des questions sur les mots parce que je sais pas ce que ça veut dire.</p> <p>11'05 Des fois ça vous gêne pour travailler A : oui moi des fois ça me gêne parce que je comprends pas trop quand il dit ::: [inaudible]</p> <p>11'15 K Ah oui aussi dans la lecture parce que des fois on sait pas ce que ça veut dire alors on sait pas comment le prononcer</p> <p>11'43 Au pire on attend la suite de la phrase et on essaie de re :::faire// je sais pas</p> <p>12'04 et des fois quand il nous explique des trucs on comprend encore pas 13'Et des fois on se comprend mieux (quand c'est un autre élève qui explique) parce qu'on se comprend K ouais on parle pareil// parce qu'avec le maître on comprend moins un peu 34'54 J'avais une chique 35'25 des fois tu rongais ta mère</p>	<p>Reformulations</p> <p>10'57 En fait on traduit le mot et on l'écrit comme ça</p>

<p>Recouvrement 14'39 Y en a mais je sais trop lesquels 15'36 si y en a des autres par exemple bulletin nous on dit des notes et le maître il dit non on dit un bulletin il nous reprend 17 '07 pour les français nous on dit paysans 17'05 pour nous t'es français t'es paysan c'est pareil :: ça change rien et puis y a des français ils peuvent prendre ça comme une insulte et en fait ça veut juste dire t'es t'es t'es une française donc la dernière fois je me suis disputée avec quelqu'un pour ça je lui ai dit ah ben toi t'es une paysanne elle m'a dit non moi je suis une française et je lui ai dit ouais et ben c'est pareil et moi je lui ai dit non elle m'a dit ben non tu m'insulte je lui ai dit ben non en gros ça veut dire je vais tréer les vaches elle m'a dit je lui ai dit ben non ça veut rien dire</p> <p>19'50 on fait pas de manger 36'26 en vrai y a trois maison (= appartement) elle de ma nonne elle de ma tante et elle de ma vieille</p> <p>37'40 grave aussi R si grave K oui grave mais tu vois je dis pas c'est grave ce qu'elle a fait</p>	
<p>Compétences métalinguistiques des élèves</p> <p>12'50 ah j'arrive pas moi la conjugaison il m'aide A ouais vraiment la conjugaison c'est dur</p> <p>23' E qu'est ce que vous faites en français K la conjugaison [;..] R les nombres décimaux A non c'est des maths K c'est pas ça non mais t'es :: t'es K ah je sais plus A en fait on doit mettre par exemple les sujets K la le par exemple il te donne une phrase et tu dois mettre les ou la A ah oui ça c'est les :::/// K ah ça s'appelle comment au début E comment ça s'appelle vous savez ou pas tu sais toi ruben K ah je m'en souviens plus en plus le maître il me l'a dit tout à l'heure A les verbal K non A euh/ E le groupe verbal c'est ça que tu cherches ouais le la</p>	<p>Implicites</p> <p>Surnorme pas 26'07 en fait pour moi je parle français là pour moi E et t'as l'impression qu'en conjugaison tu parles pas du français A ben non quand il parle le maître il dit moi je dis pas comme ça moi je dis pas comme ça</p> <p>Diglossie 13'31 R hum hum un gros mot mais il faut pas que je le dise con admettons et lui il dit bête et voilà 13'47 du coup on a l'habitude [...]</p>

<p>les c'est les déterminants K ah oui R oui aussi il nous met des mots en gras et on doit mettre si c'est un déterminant ou un adjectif E pourquoi il vous fait faire ça K ou un pronom personnel aussi ou un article E et pourquoi on fait ça d'après vous A ben pour apprendre le français K pour apprendre pour avoir un travail plus tard mais par exemple moi ce que je comprends pas à l'école c'est qu'on apprend l'histoire et l'histoire dans notre vie ça nous sert à rien et le maître il dit ouais c'est pour apprendre ça qui s'est passé dans notre vie mais je préfère apprendre ::/ R le futur A on s'en fout c'est du présent</p> <p>K moi j'ai dit c'était difficile et moi j'aimais pas (la conjugaison) A ouais j'aime pas moi aussi 25'29 en fait moi j'aime pas parce que j'arrive pas 25'41 en fait les gens ils ont des astuces pour trouver le verbe qui va avec mais moi j'ai pas d'astuce pour moi ben j'arrive pas je comprends pas 26'07 en fait pour moi je parle français là pour moi E et t'as l'impression qu'en conjugaison tu parles pas du français A ben non quand il parle le maître il dit moi je dis pas comme ça moi je dis pas comme ça</p> <p>R c'est trop dur parce qu'après il faut conjuguer les verbes et mon cerveau il dit eh oh moi j'en ai marre je veux partir</p> <p>Enq. elle a raison A. vous les conjuguez les verbes vous en faites du français quand vous parlez A oui mais quand il dit certains mots que nous on comprend pas</p> <p>28'47 y en a d'autres des trucs en français A la grammaire</p> <p>Différence écrit oral</p> <p>27'55 le a avec accent quand je parle je dis a je dis pas qu'il a un accent voilà je e marque comme ça pour moi et ça veut dire tout le temps la même chose pour moi y a pas le avait y a pas le allait ça veut rien dire</p>	<p>et moi je dis à Angie t'es con et le maître il dit eh eh on dit pas ça 13'48 pour moi je sais pas ce que j'ai dit pour moi j'ai l'habitude 13'48</p> <p>R :c'est rien ::A pour rigoler A comme euh :: ta gueule R oh ! pu 15'08 pour nous à l'école on peut pas dire les mots qu'on dit alors après dès qu'on sort ben 17'04 Ah moi j'en ai un (rires gênés) mais je sais pas si je vais le dire/ pour les français nous on dit paysans</p> <p>E et pourquoi tu le dis pas A parce qu'après il va encore nous reprendre K non on dit pas ça on dit pas ça et après ça va durer des heures parce qu'après nous on va dire ben si nous on dit ça R</p> <p>29'28 lui qu'on parle avec les copines lui qu'on parle chez nous parce que A au moins on n'a pas besoin de se retenir de dire quelque chose K par exemple si on est dehors... 30'10 par exemple ta gueule avec a mère je peux pas le dire parce qu'elle va me dire parle comme il faut mais je sais que je vais le redire et elle va me redire parle comme il faut alors qu'à l'école je peux avoir une punition pour ça</p>
<p>Itinérance, mode de résidence</p> <p>4'30 Keacy ne sait pas où elle va elle part en mission</p> <p>5'11 J'ai trois terrains MALENTENDU même terrain ? Je suis né avant lui.</p>	<p>2'50 Chant. Mon père il est musicien. Il chante flamenco.</p>

R18'55 ben moi je voyage presque toutes les années

R. Mobil home. Mobil home avancé K moi c'est le terrain de ma djäi

31'41 dans le mobil home vous avez de la place pour travailler K et R ah oui K dans le mobil home c'est grand que dans un camping t'as une banquette ou qui se déplie et un lit que là nous on avait 4/ 3 chambres R moi j'ai 6 pièces

32'12 quand on part le maître il va me donner des trucs à faire sur la route mais lui il en veut pas R. pas moi K. ben moi c'est pour que je reste dans les temps genre que je suis pas en retard par rapport aux autres R. oh c'est rien K. ben si c'est grave parce que après ah oui mais toi tu vas pas

32'34 c'est mieux parce qu'au moins si elle s'emmerde elle faisait ses devoirs K pendant la route moi je vais les faire R j'ai une play moi hein K oui ben moi j'ai mon téléphone et je vais les faire pendant la route hein

3'36 Les trois écoutent du flamenco. Et sont capables de donner le nom des groupes et des chanteurs. Ils aiment bien. 4'01 Quelques mots. Le reste des noms de chanteurs de jeunes.

Devoirs

30'20 moi je les fais pas R ça dépend si c'est important moi je les fais A quand je m'emmerde moi R ouais moi aussi K par exemple si c'est des maths des opérations en je les fais parce que je peux gagner un point et que ça veut dire que je suis gentille si je gagne un point mais si c'est du français je préfère pas le faire par contre quand j'ai une évaluation ben je le fais

(Aides ?) Non 31'10 K ma mère elle s'en fout enfin elle s'en fout pas mais elle va pas lalala 31'14 moi y a mon père mais après je lui pose deux trois questions et après c'est bon il en a marre K mon père il en a marre au bot de 30 secondes donc c'est même pas la peine R moi mon frère il est trop petit euh ::/// ma mère elle s'en fout mon père il s'en fout aussi et moi je m'en fous

Collège et métier

Toutes les deux vous allez au collège. K ouais [nom du collège] E et toi tu vas pas aller au :: au collège R non je vais faire comme euh la K. [K.P.B dans les entretiens] moi je vais au camion école E tu vas au camion école ? K ouais c'est un car école R ouais je vais devenir con comme je sais pas quoi et pourquoi t'irais pas au collège alors R il faut y aller jusqu'à 16 ans après si tu rates l'école trois quatre fois après il faut que t'y ailles à chaque fois K NON R le Marv. il a ça K non mais le Marv. il y allait jamais R faut finir l'école jusqu'à 16 ans faut E au camion école R mais je m'en fous du camion-école ils vont me dire quoi

	Absentéisme 34 35 mais des fois ma mère elle a pas envie de m'amener à l'école 35'50 K moi en vrai c'est que le mercredi que je suis absent
--	---

Analyse synthétique des enregistrements. Entretien N. et I.

Identité	Pratiques langagières familiales : à l'école
<p>2'37 N. Le catalan en vrai c'est pareil que le gitan. 2'50 N. Ty. c'est gitan espagnol et moi c'est gitan allemand. I. Ca se dit pas gitan. N. Euh Yéniche, c'est une race de gitan</p> <p>WE CODE 9'22 Pour pas que les gens y nous entendent eh ben on parle en gitane... si on veut dire quelque chose qui faut pas ben on va le dire en gitane parce que faut pas qu'il entend</p> <p>VOYAGEUR 10'33 Est-ce que vous êtes voyageurs. N. Oui, ben moi tous les années ben je vais sur des autres terrains par exemple sur des terrains désignés sur des champs ben à chaque fois ils mettent le chapiteau et on prie pour Dieu E. Tu fais des missions. N. Tous les étés. I. Moi je fais pas des missions on fait pas de missions mais on a un terrain, on a un camping l'été et euh en hiver on y vit dans une maison. 11'05 C'es quoi être voyageur. N. Ben c'est bien. E parce que tu fais les voyages, parce que tu changes de terrain. N. Non parce que mon père il est voyageur un peu mon père il est plus gitan yéniche que voyageur</p> <p>ACCENT 12'50 I. il dit... (mais elle n'arrive pas à prononcer et dit deux fois la même chose ou presque mais Noodles acquiesce et répète.)</p>	<p>26'40</p> <p>13'20 I. et N. Non. I. des fois un peu à mes cousines des fois à mes cousins ouais des fois à mes cousins mais autrement à la maîtresse non. N. Elle va pas comprendre.</p> <p>Comparaison maison/école 7'52 I. Je trouve pas c'est le même français parce que là chez moi j'appelle...euh...N. Ben OPA alors que la maîtresse on l'appelle pas Opa, on l'appelle maîtresse 8'13 I. Moi je fais pas le même français parce qu'à l'école il faut bien parler, que moi, que nous quand/on parle ben...on parle euh.. vite fait quoi. N. Alors que la maîtresse il faut parler doucement. I. Faut bien y parler. N, parler tu vois comme ça. I. Nous on parle vite. N. Mais la maîtresse des fois on parle doucement I. Nous on parle vite euh... des fois on sait pas ce qu'on dit tellement qu'on parle vite et voilà 9'09 Quand je suis chez moi et à l'école... N. On parle pareil. I. On parle pareil mais par exemple quand je vais au... aux commissions ou... ben là je parle pas de la même façon</p>
Pratiques langagières familiales : représentations des élèves	Pratiques langagières familiales : représentations des enseignants

<p>2'10 N. que français. I. des fois la gitane. E. Gitan quooi ? N Catalan ? Indianna je sais pas 2'37 N. Le catalan en vrai c'est pareil que le gitan. 2'50 N. Ty. c'est gitan espagnol et moi c'est gitan allemand. I. Ca se dit pas gitan. N. Euh Yéniche, c'est une race de gitan 3'14 c'est pas gitan Noodles, c'est gitane. N. ah oui c'est vrai. 3'29 I. Opa Oman Papy. N. moi Papoum. I. Djaï. Moi djai 3'51 mes cousins de Toulon il s disent Nonne</p> <p>9'42 I ; Ouais (tu comprends et tu parles la gitane). N. Moi je comprends à peu près la moitié, mais mais j'arrive pas trop à parler 9'54 à la maison, Toi Papa et Maman entre eux ils parlent pas en Yéniche ? N. Si des fois ils parlent allemand. I. Pas moi. E. Et toi des fois ils parlent en gitan ? Non. I. Non. N. Enfin quand elle est chez moi non elle parle en français mais quand elle est dehors pour pas que les gens entendent elle parle allemand 10'20 I. Moi ils parlent en français mais quand je dois pas entendre des choses qui faut pas ben ils parlent en gitan.</p> <p>12'05 N. Je reconnais l'accent moi. 12'12 N. Je reconnais l'accent Manouche... euh un peu allemand voilà [...] le Manouche c'est facile à reconnaître hein ils parlent lyonnais il y a les Manouches vers Les... Lyon.</p>	<p>5'12 on doit les respecter</p>
<p>Pratiques normées : soulignement</p>	<p>Pratiques normées : représentations des élèves</p> <p>6'12 N :Ben ouais parce que c'est elle qui nous décide. On va pas la dessiner nous parce que c'est une adulte.</p> <p>6'28 (Imitation.) I. Tu te fiches de moi. 6'35 A chaque fois elle dit N. Hos. à chaque fois dormalement elle que N. ben quand elle est énervée ben elle nous dit euh notre nom de famille.</p>

	<p>6'55 I Moi quand elle est énervée elle dit tu te fiches de moi allez emmène-la dans/une aut' classe non mais elle est INSUPPORTABLE</p> <p>14'30 (Y a des choses que vous comprenez pas ?) Ouais (a quel moment ?) N. Quand je suis dans la classe mais , pff, m'en rappelle plus. I. Oui des fois quand on travaille elle dit des mots que nous on connait pas après elle nous explique mais je sais plus c'est quoi ;</p> <p>15'</p>
<p>Malentendus. Recouvrement lexical</p> <p>Entendre=comprendre</p> <p>9'22 Pour pas que les gens y nous entendent eh ben on parle en gitane... si on veut dire quelque chose qui faut pas ben on va le dire en gitane parce que faut pas qu'il entend</p> <p>9'54 à la maison, Toi Papa et Maman entre eux ils parlent pas en Yéniche ? N. Si des fois ils parlent allemand. I. Pas moi. E. Et toi des fois ils parlent en gitan ? Non. I. Non. N. Enfin quand elle est chez moi non elle parle en français mais quand elle est dehors pour pas que les gens entendent elle parle allemand</p> <p>15' N. Avec Mich. non je comprends mais avec le directeur des fois non</p> <p>16'30 Pas de conscience du recouvrement</p> <p>19'54 N. Moi je demande à mes copains parce qu'ils savent ce que ça veut dire et pas moi des fois</p> <p>24'28 J'aime ça m'apprend à lire à écrire I. Je déteste N. Moi j'aime tout même la dictée parce que je comprends tout</p> <p>25'21 Un coup de pouce</p>	<p>Reformulations</p>

<p>Analyse métalangagière des élèves</p> <p>17' La con...ju...gaison N. Moi je confonds un peu entre la conjugaison et le français. N. Moi j'ai un cahier de français et dedans y a la conjugaison... la.. le français... le vocabulaire. I. Nous aussi on a la géographie...I. Nous je crois on n'a pas de cahier de français.</p> <p>CHANGE DE SUJET (détopicalisation) N. le sport, nous le psort les gitans le plus c'est la boxe parce que tous mes cousins y fait de la boxe et moi aussi [...] Nous de notre côté c'est plus le foot, y a plus de monde qui font du foot.</p> <p>18'35 (on fait quoi en orthographe) N. ah je sais plus. I. ah je sais, on comprend nos langues... enfin... N. Non. I. Non ?N. On fait plusieurs choses ?</p>	<p>Implicites</p>
<p>Exemples linguistiques</p> <p>0'17 des conneries</p> <p>0'50 Faudrait coller un arb (au lieu d'imparfait)</p> <p>6'55 I Moi quand elle est énervée elle dit tu te fiches de moi allez emmène-la dans/une aut' classe non mais elle est INSUPPORTABLE</p> <p>10'20 I. Moi ils parlent en français mais quand je dois pas entendre des choses qui faut pas ben ils parlent en gitan.</p> <p>12' I. Par exemple quand nous on voit quelqu'un de voyageur eh ben on prononce par son nom de famille on dit ah regarde c'est ta cousine c'est une Nichilo c'est une voyageuse</p> <p>22'28 Ma sœur elle fait le marché avec mon onc' (I. note la prononciation en le refaisant)</p>	<p>Devoirs</p> <p>20'22 N. Ouais des fois. I. Non [...] j'ai la flegme N. moi des fois je suis trop fatigué et des fois ma mère elle veut pas m'aider... parce que ma mère elle aide ma petite sœur et elle dit moi je sais déjà faire tout seul parce que je suis grand. I. J'en fais mais pas tout le temps</p> <p>20'50 N. Non ma grande sœur elle a arrêté en 6^{ème} et moi elle veut pas que j'arrête elle veut que je deviens un footballeur</p> <p>CAMION</p> <p>N. 21'11 au Jean-Marc</p> <p>21'27 ou des fois je finis mon bac ou des fois j'arrête en 6^{ème} euh en 5^{ème}</p> <p>ITINERANCE</p>

<p>26'40 Quand ma petite sœur elle m'emmerde</p> <p>28'30(Exemple Yéniche et gitan)</p> <p>28'58 Quand ma petite sœur elle me chicane.. enfin...</p> <p>29'28 Ca que je déteste le plus</p> <p>314 N.Comment on dit m'ommerde ?>>> écrit mon merde</p> <p>31'18 N. En camping. Indiana le refait</p> <p>31'26 Vers le PFI</p> <p>31'40 C'est quand y a quelqu'un qui est mort et que toi tu vas veiller pour lui</p> <p>32'02 N. Y sont en maison.</p> <p>32'20 Je suis en maison mais l'été je suis en camping. Vers Saint Ismier.</p>	<p>33'45 J'ai trois terrains. Un terrain à Grenoble, un terrain à Marseille, un terrain à Toulon</p> <p>A Fuveau et à la garde.</p>
---	---

Analyse synthétique des enregistrements. Entretien E.C

<p>Identité</p>	<p>Pratiques langagières familiales : à l'école</p> <p>2830 Même chez ces élèves.. y a aucune volonté de se confronter à la difficulté [...] d'ailleurs j'en fais parfois ils en ont besoin [...] ils ont besoin de se rassurer ils ont horreur de chercher ils veulent être sûrs d'avoir juste 30 du coup ils lâchent hyper vite</p>
<p>Pratiques langagières familiales : représentations des élèves</p>	<p>Pratiques langagières familiales : représentations des enseignants</p> <p>5'25 y a aucune règle et puis elle me raconte un peu comment elle vit, elle est gentille elle vient te parler (avec une voix de fausset) ah ouais ce week end trop bien y avait ces caravanes partout et puis avait ces filles et puis on a dansé partout et puis on est allé dans les champs et puis on a arraché des branches et ta ta ta ta aucune règle là-bas elle est dans le camp avec les autres filles et tout c'est bagarre machin donc forcément c'est dur là pour elle.</p> <p>12'14 Ca doit être un espagnol un peu... mais j'avoue que j'ai un peu du mal à imaginer ce que ça donne vraiment quand ils parlent gitan</p> <p>12'28 J'ai l'impression voilà qu'il y a des mots qui sont pas les mêmes mais j'arrive pas à...</p> <p>13'15 C'est une sorte de patois quoi</p> <p>13'24 Tu sens que ouais... y a une vraie opposition de style quoi mais tu sens que justement c'est presque plus dur pour ceux... parfois c'est pas si loin quoi du coup c'est presque encore plus dur tu vois à la limite y a vraiment une autre langue... ca parle euh...italien ou quoi t'as deux trucs là eux c'est vraiment pas très loin y a des moments ils sont tout le temps en train de</p>

	<p>passer de l'un à l'autre quoi il peuvent pas vraiment se dire y a des moments ou c'est ça et y a des moments ou c'est ça eux tu sens ils naviguent un peu ils naviguent tout le temps entre les deux</p> <p>14'02 Ca passe plus ou moins... selon les moments.. pas dans l'exercice de conjugaison quoi</p>
Pratiques normées : soulignement	Pratiques normées : représentations des élèves
Malentendus	Reformulations
<p>11'18 Ah oui guetter. Dans le livre qu'on lit la directrice guettait le maître pour lui tendre un piège. Et ils m'expliquaient qu'ils comprenaient pas bien parce que pour eux guetter c'est regarder, ils guettent la télévision notamment, hier j'ai guetté la télévision</p>	
Analyse métalangagière des élèves Représentations	Implicites
<p>0'30 Appliquer des techniques... Il aime pas tellement dès que c'est libre, il est perdu.</p> <p>9'42 Ca bosse.</p> <p>10'24 C'est ça qui leur manque. Ils ont fait de sacrés progrès.</p>	

<p>15'19 (à propos de Sa. qui parle comorien et mahorais) Je me rendais pas compte, il se débrouille pas trop mal à l'oral Sa. C'est en lecture qu'il a un souci Sa. il décolle pas au niveau du déchiffrage tu vois il bloque il bloque là- dessus je crois que c'est un gamin qui a jamais vu un orthophoniste y a un truc qui bloque</p> <p>27 Dictée concertée</p>	
<p>Auto-évaluation</p> <p>17' Est-ce que j'ai changé des trucs ?...(Confusion avec les accords). 18' niveau construction ils ont tous franchi un cap.</p> <p>20'30 Je fais beaucoup d'oral, beaucoup d'imprégnation orale [...] parce qu'il y a déjà énormément de faiblesse là-dessus, ce qui est lié ouais et c'est la première étape et ça marche pas mal je le faisais un peu moins au début par manque d'expérience et puis je fais de l'hyper explicite sur tout tout le temps on répète tout on dit tout qu'est ce qui se passe dans ta tête</p> <p>22 Ca doit faire deux trois mois GALERE ils comprenaient pas où je voulais en venir malgré tout ils ont du mal c'est très dur pour eux les anaphores</p> <p>23'08 et puis tu l'entends des fois ils vont se tromper de mot alors peut-être pas mettre elle pour le maître mais dans les lui les la et tout ils mettent pas le bon quoi ils ont à manipuler c'est pas facile (ils mettent souvent il pour tout) oui [...] ils les maîtrisent pas très bien toutes ces reprises là</p> <p>24' le calme</p> <p>24'30 Comment travailler parce que parce qu'il K I L ils ne comprenaient pas que c'était parce que il</p>	<p>Plurilinguisme- pluriculturalisme</p> <p>11'05 Y en a pas mal. Y en a où ça parle espagnol, y en a où ça parle italien y en a où ça parle gitan 1'29 donc voilà gitan oui, c'est les trois langues principales qui sont sorties</p> <p>11'38 Tu crois ? (Sa. l'élève qui parle comorien et mahorais) lui il m'a pas dit tu vois il m'a pas dit. Ils m'ont dit qu'ils parlaient italien espagnol quand ils sont chez les grands parents notamment pour certains c'est assez fréquent Lana par exemple elle me disait à la maison ça parle pas mal italien des trucs comme ça espagnol pour quelques uns je sais plus et puis ouais gitan, mais tu vois Sa. il m'a rien dit (ceux qui parlent espagnol c'est qui c'est les petits voyageurs aussi) Y a certains voyageurs oui, je sais pas si c'est pas A. d'ailleurs où ça parle espagnol au niveau des grands-parents d'un côté de la famille je crois que ça parle espagnol</p> <p>15'55 Parce que la maman elle parle bien quand même le français... le papa je l'ai jamais vu.</p> <p>LECTURE PARENTS</p> <p>36' J'avoue que j'en sais rien si y en a qui savent pas lire je suis pas au courant je pense qu'ils lisent tous j pars de là mis euh peut-être que je passe à côté de truc hein mais en tout cas si y en a qui savent pas lire euh</p>

<p>31'24 ils veulent appliquer des règles[...] c'est un problème de confiance en eux [...] ils supportent pas de se tromper</p> <p>32'48 Sur le cahier d'essai</p> <p>33'40 Pression pas au bon bon endroit</p>	<p>36'40 en général quand je fais passer les infos je le fais passer par écrit et il y a jamais de fois où il y a eu maldonne ou je me suis dois là mais bon en tout cas j'ai jamais ressenti de problème là-dessus</p>
---	---

Analyse synthétique des enregistrements Entretien E.V

Identité	Pratiques langagières familiales à l'école
<p>17'28 y en a beaucoup qui parlent arabe [...] parce que quand on est allé y en avait plusieurs qui disait eh y dit ça... y en a qui parle un peu espanol peut-être myriam... et puis ben non après c'est des petits gitans donc c'est tout</p> <p>24'20 (les reconnaître) ah dans la rue ? ouais (à quoi ?) je sais pas vraiment des fois je trouve qu'il y a une sorte de dialecte il y a des mots moi avant d'arriver ici j'avais jamais entendu des mots comme maillette euh et puis ils l'emploient vraiment avec un naturel ils l'emploient entre eux gadji gadjo des trucs comme ça moi c'était des mots que je connaissais pas que j'avais jamais entendu et puis après aussi certaines structures de phrases les façons de parfois de conjuguer ou la syntaxe ou tu vois oman opa c'est des trucs que j'avais jamais entendu et puis du coup c'est drôle parce que ça contamine aussi des gamins qui sont pas de cette communauté-là tu vois quand j'entends des petits gamins qui disent ouais ma maillette tu vois c'est drôle aussi pour eux et puis c'est inventif aussi ça leur plait donc alors après globalement c'est un mélange aussi de mots de ce dialecte puis de la culture locale et puis avec du patois tu vois y en a beaucoup qui ont vachement l'accent dauphinois tu vois je trouve donc peut-être qu'ailleurs ils s'expriment peut-être pas forcément de la même façon mais c'est vrai qu'ici il y a quand même quelque chose qui t'attire l'oreille quoi c'est rigolo en plus</p>	<p>je vois bien qu'il y en a qui sont vraiment très pertinents même s'ils ont des codes de langage différents mais en tout cas au CM2 ils ont compris que voilà y a le langage de l'école et y a le langage de la maison etc et du coup voilà</p>
Pratiques langagières familiales : représentations des élèves	Pratiques langagières familiales : représentations des enseignants

	<p>2'24 au début je la trouvais tout le temps tout le temps à côté j'avais même du mal à essayer de la raccrocher ou à la faire rentrer dans l'activité ou autre</p> <p>6'36 LEXIQUE moi je trouve que ça va (lexique incompris dans les matières DNL) alors c'est vrai que il faut l'avoir toujours en tête tu vois</p> <p>8'52 limite le gamin il a pris des habitudes de travail par lui-même on n'exige rien de lui et pourtant</p> <p>9'33 ce qui leur fait défaut pour moi c'est vraiment l'écrit mais c'est vraiment lié moi j'ai l'impression à un manque de confiance alors que... ils sont tout à fait capables d'écrire un manque de confiance et un mode de communication aussi qui passe beaucoup plus par l'oral hein c'est sûr</p> <p>1à1'7 un investissement des familles... pas toutes hein</p> <p>17'28 y en a beaucoup qui parlent arabe [...] parce que quand on est allé y en avait plusieurs qui disait eh y dit ça... y en a qui parle un peu espanol peut-être myriam... et puis ben non après c'est des petits gitans donc c'est tout</p> <p>24'25 c'est inventif aussi ça leur plait donc alors après globalement c'est un mélange aussi de mots de ce dialecte puis de la culture locale et puis avec du patois tu vois y en a beaucoup qui ont vachement l'accent dauphinois tu vois je trouve donc peut-être qu'ailleurs ils s'expriment peut-être pas forcément de la même façon mais c'est vrai qu'ici il y a quand même quelque chose qui t'attire l'oreille quoi c'est rigolo en plus</p>
<p>Pratiques normées : soulignement</p> <p>1'45 les nouveaux programmes ils insistent la dessus je trouve ça vachement intéressant plus lier le vocabulaire à l'orthographe parce qu'avant c'était vachement cloisonné et du coup se servir vraiment de ça pour arriver à lire les mots et puis à les écrire aussi quoi</p>	<p>Pratiques normées : représentations des élèves</p>

<p>Malentendus Déjà là</p> <p>On a travaillé sur sens propres sens figuré alors là ils y connaissaient rien (rire) mais ça leur a vachement plu tu vois après ils essaient de s'en resservir et tout</p> <p>16'54 [entraide] ben y a que ça parce que moi au bout d'un moment j'ai répété une fois deux fois et je sais plus quoi leur dire... c'est ma façon à moi entre eux ben voilà ils travaillent bien mieux entre eux quoi</p> <p>Recouvrement</p>	<p>Reformulations</p> <p>7'05 des fois en histoire y a des trucs trucs vraiment compliqués et je les trouve pas non plus... alors c'est sûr que j'adapte hein je suis pas non plus mais tu vois quand on travaille sur je sais pas moi la monarchie absolue euh des trucs comme ça il ya toujours le côté intérêt ils s'intéressent quand même</p>
<p>Compétences métalinguistiques des élèves</p> <p>0'10 j'ai trouvé ça génial ce que Nesrine elle a dit... on va se fabriquer un dictionnaire dans la tête</p> <p>4'28 au niveau de la syntaxe et de la conjugaison... au niveau du vocabulaire aussi c'est sûr parce qu'il leur manque du vocabulaire mais comme ils sont curieux et qu'ils ont une aisance souvent à parler du coup le vocabulaire ça les intéresse et puis ils piochent des trucs</p> <p>Lecture</p> <p>13'15 c'est sûr qu'il y aurait énormément encore à faire y en a qui sont encore gênés par le déchiffrage ça c'est sûr même au cm2 et puis y a cette histoire du sens manque de vocabulaire manque de plein de choses mais même tout simplement manque de méthode de de travail ou je me pose pas de question ou ben c'est quoi lire ben lire je pense que pour certains c'est un peu tourner les pages vraiment ça et puis des fois ils ont le déclic [...] lire c'est pas vraiment mettre du sens et c'est ça qui est dur c'est d'allier les deux</p>	<p>Implicites</p> <p>6'45 moi on m'a déjà dit que j'avais un langage trop élaboré donc bon j'essaie déjà de faire attention à ça au niveau syntaxique parce que c'est vrai que des fois je les perds sans même m'en rendre compte</p> <p>7'21 Il y a une forte curiosité qui fait qu'ils arrivent quand même à se raccrocher</p> <p>Surnorme</p> <p>6'45 moi on m'a déjà dit que j'avais un langage trop élaboré donc bon j'essaie déjà de faire attention à ça au niveau syntaxique parce que c'est vrai que des fois je les perds sans même m'en rendre compte</p> <p>Diglossie</p> <p>5'26 Je les vois quand même progresser bon cette année j'ai des gamins assez scolaires mais quand même tu vois il n'y a pas de rejet par exemple tu vois ils rentrent dans ce moule et puis ils progressent même si euh même si c'est difficile quoi</p>

<p>14'38 par contre le vocabulaire c'est vrai ça les intéresse beaucoup par contre il sont du mal à le réinvestir mais aussi parce qu'on le fait à assez non plus il faudrait que sans arrêt sans arrêt les situations réinvestissent le vocabulaire et c'est vrai que c'est compliqué quoi</p> <p>19'25 des parents non lecteurs oui y en a précisément je pourrais pas te dire mais y en a ... yacine par exemple... non mais y en a parce que je vois bien que des fois c'est un peu compliqué de récupérer des mots. Enfin c'est un peu compliqué mais y en a quand même qui m'écrivent des mots alors moi j'hallucine je me dis quand même ben voilà c'est bien quoi ils ont compris</p>	<p>Insécurité linguistique</p> <p>Avec certains gamins voilà c'est presque un peu tabou d'écrire c'est très très difficile donc il faut tout le temps dire bon ben là c'est pas grave on rtae on se trompe on recommence etc</p> <p>9'33 ce qui leur fait défaut pour moi c'est vraiment l'écrit mais c'est vraiment lié moi j'ai l'impression à un manque de confiance alors que... ils sont tout à fait capables d'écrire</p> <p>11'49Taïcy je l'ai vu faire en plus elle choisit des romans super épais au début je me suis dit elle va jamais pouvoir lire ce truc alors pourquoi elle choisit alors qu'il y en a des plus des beaucoup plus et en fait ben ça c'est pas encore rentré, luire un livre et ben par exemple je vais lire le livre qui me plait le plus enfin qui m'a l'air le plus intéressant et puis je vais lire pour mon plaisir et ca ne reste pas un exercice purement scolaire. Ca reste pour certains un exercice purement scolaire. Parce que je pense que le déchiffrage ça reste compliqué que le sens etc</p> <p>13'46 quand on a fait le travail sur la fluence alors ils adorent top on se chronomètre mais déjà au bout d'un moment ça devenait un truc... (parce que y a pas de sens) eh oui voilà blablabla et puis on a lu quoi là comme texte oh ben pfft (rires) le titre ah non ça parle de quoi ah ben je sais pas</p> <p>20'54 (a propos d'une maman) y a beaucoup de pudeur quand je la reçois cette maman alors je sais pas trop trop si elle est vraiment à l'aise avec l'écrit tout ça</p>
<p>Littérature</p> <p>0'47 je sais que l'écrit c'est compliqué mais l'ardoise...</p> <p>3'19 vraiment la grosse différence pour moi c'est au niveau du passage à l'écrit parce qu'à l'oral moi je vois bien qu'il y en a qui sont vraiment très pertinents même s'ils ont des codes de langage différents mais en tout cas</p>	<p>Devoirs</p> <p>5'51 Là où ça progresse moins que ça pourrait c'est qu'à la maison il y a très peu de travail personnel</p> <p>8'30 tu sais que le gamin il rentre à la maison on lui dit va faire les courses va faire ceci non seulement à aucun moment on lui demande de faire ses devoirs mais à la limite on lui laisse le temps de faire ses devoirs et malgré</p>

au CM2 ils ont compris que voilà y a le langage de l'école et y a le langage de la maison etc et du coup voilà

0 '39

Avec certains gamins voilà c'est presque un peu tabou d'écrire c'est très très difficile donc il faut tout le temps dire bon ben là c'est pas grave on rate on se trompe on recommence etc

4'50 mais c'est le fait d'utiliser ces connaissances à l'écrit que là ouais pour moi ça coince... tu vois faire une phrase syntaxiquement correcte bon c'est sûr ils essayent hein mais j'ai l'impression qu'il y a cette fulgurance un peu tu vois de la communication ils ont quand même cette aisance pour communiquer et du coup passer par tous les codes du langage écrit du coup ben tout ça c'est un peu compliqué

tout maintenant je vois en classe quand on a une évaluation ils sortent leurs cahiers et ils révisent

22'27 dilemme entre tenir compte et ne pas en donner et quand ils vont arriver au collègue

22'10 est-ce qu'ils ont l'espace est-ce qu'il sont le temps pour travailler à la maison ? Certains objectivement non.

Adaptation pédagogique

7'55 non pas par rapport aux petits voyageurs c'est juste je dirais une façon de travailler tu passes plus par l'oral sur de petits écrits si t'es trop tac tac tac tu vas complètement les perdre mais si tu arrives à avoir suffisamment d'accroche à l'oral moi je trouve qu'après quand même

8'25 tu vois que le gamin scolaire à force petit à petit il va prendre quand même des habitudes même des habitudes de travail moi ça ça me sidère

9'18 J'avais adapté tu vois tu peux regarder une fois si tu n'as pas eu le temps ou pas pu apprendre mais qu'une seule fois. Au début personne le faisait et maintenant...

11'02 les lectures c'est un peu difficile alors souvent on a une lecture suivie donc là... voilà on lit beaucoup ensemble eux ils relisent des choses comme ça etc mais moi j'essaie quand même que ça vienne un peu d'eux quoi donc ils ont aussi des livres qu'ils empruntent bon ben pas tu vois là on a une valise que nous avons révisé la bibliothèque Arlequin sur un thème et ben là c'est plus difficile parce qu'on fait une sorte de petite fiche de lecture ou voilà on note deux trois infos et puis aussi on choisit un passage tiens j'ai envie de vous lire ce passage-là et on le présente à la classe et là je me rends compte qu'il y en a encore ils lisent pas le livre ils font la petite fiche descriptive ils te font choisir un petit passage ils te lisent souvent la première page et puis après ils ont pas lu

	<p>12'21 j'ai essayé de bosser un peu avec lector et lectrice alors le travail sur la compréhension sur faire le film etc ça je vois que quand même ça aide certains gamins même la fluence [...] elle a quasiment doublé sa vitesse de lecture sur une période alors fallait faire attention parce que le sens ça suivait pas toujours mais malgré tout elle ça l'a vachement aidé</p> <p>14'29 je mets le sablier pour les habituer à une certaine vitesse de lecture mais sinon oui je travaille plutôt sur le sens et là oui je trouve qu'il y a des choses quand même qui viennent</p> <p>Absentéisme 10'35 non moi c'est normal</p>
--	--

	Date :
	<p>DISCIPLINE : Domaine 1 les langages pour penser et communiquer. Développer la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle</p> <p>Objectifs de la séance : Prendre conscience de la diversité linguistique au sein de la classe Valoriser la culture familiale et en particulier la langue pour la faire dialoguer avec celle de l'école</p>

Heure	Objectifs	Activité et type d'activité Apprentissage/Situation pb Entraînement - Remédiation Evaluation...	Tâches du maître Consignes	Tâches des élèves et organisation individuel, collectif, groupe	Temps prévu <u>Total :</u> 45mn	Matériel	Bilan/Observations
	Prendre conscience de l'étendue d'un répertoire plurilingue	Découverte	Projection film Ou Dire bonjour en plusieurs langues (namaste, konnichiwa, privet, salam aleykoun, hello) Est-ce que vous connaissez d'autres mots pour dire bonjour ?	Collectif. Groupe classe. Oral	10'	Vidéo projecteur Tableau	

	Prendre conscience de la différence linguistique et culturelle dans toute sa diversité	Représentations initiales	<p>Reprendre les mots proposés, identifier les langues</p> <p>Est-ce que vous parlez toutes ces langues ? C'est quoi parler une langue ?</p> <p>Est-ce qu'il y a des élèves qui parlent d'autres langues ? Que parle-t-on en classe ?</p>	Collectif. Oral. Ecrit/ Oral.	15'		
	Construire son répertoire plurilingue		<p>Sur les différents bouts de papiers, vous allez écrire : sur la bulle, le nom de la (ou les) langues que vous parlez, sur le nuage le nom de celle dans laquelle vous pensez, vous rêvez, dans les formes ovales le nom de celles que vous comprenez mais que vous ne parlez pas, dans les formes d'étoiles le nom de celles que vous avez déjà entendues, et dans le livre le nom de celle que vous aimeriez apprendre à parler.</p> <p>L'enseignant fait le sien.</p>	<p>Individuel. Demi-groupe. Ecrit</p> <p>Faire son autoportrait..</p> <p>Ecrire son portfolio des langues sous forme ludique</p>	20'	<p>Papier support</p> <p>Formes prédécoupées</p> <p>Feutres ?</p>	

	Prendre conscience de la diversité linguistique au sein de la classe	Mise en commun	Vous vous dessinez sur la feuille blanche (attention, on découpera le personnage pour le coller sur l'affiche), puis vous écrivez dans une bulle une langue que vous parlez, et dans cette langue vous écrivez le mot qui veut école. Et l'enseignant se dessine aussi	Individuel. Demi-groupe. Ecrit Se dessiner. Laisser une trace.	20'	Crayons de couleurs feutre noir. Feuille blanche A5. Affiche avec le nom de la classe	
--	--	----------------	---	--	-----	---	--

Dans les programmes 2015:

1 — Pratique d'une langue étrangère

Développer la sensibilité aux différences et à la diversité culturelle.

Favoriser l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

2 — Culture humaniste

Comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche de la diversité des civilisations et des sociétés.

Cultiver une attitude de curiosité pour les pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

CYCLE 3 - FRANÇAIS

« De manière générale, les autres langues pratiquées par les élèves sont régulièrement sollicitées pour des observations et des comparaisons avec le français. »

Document d'accompagnement Eduscol RA16 (<http://eduscol.education.fr/pid34165-cid100364/ressources-pour-les-langues-vivantes-aux-cycles-2-3-et-4.html>)

Créer un environnement propice à l'apprentissage

La valorisation des patrimoines linguistiques Un climat favorable passe également, pour l'élève, par la mise en place d'interactions positives avec le professeur et ses pairs. L'assurance ou la réassurance linguistique et culturelle résulte de la reconnaissance et de la valorisation du patrimoine linguistique et culturel des élèves. Une attention est portée à la biographie langagière de chacun qui est connue, prise en compte comme point d'appui pour l'apprentissage des langues vivantes et valorisée aux yeux de l'élève, de sa famille, du groupe classe et de au-delà. C'est là une aide à la construction d'un regard ouvert sur les autres et sur le monde. Toute langue s'apprend en référence aux langues que l'on connaît déjà.

Notes séance découverte passé composé

1. E.C On travaille sur un temps du passé qui s'appelle le passé composé
2. E.C Si je n'entends deux mots c'est que ce n'est pas le passé composé
3. El Confond COD complément circonstanciel verbe sujet
4. E.C qui peut répondre
5. El dans le présent/ le passé/ le futur/ c'est tout le temps comme ça
6. El. Des circonstanciels y en a tout le temps/ y a toujours un verbe et un sujet
7. El/ y a pas que dans le passé qu'il y a des circonstanciels

attention/ faut pas tout confondre// y a la conjugaison/ y a la grammaire/ et en grammaire on a parlé des compléments circonstanciels mais en conjugaison on s'intéresse à quel mot dans la phrase// au verbe/ et uniquement au verbe/ tu me dis y a un sujet/ y a un complément circonstanciel peut-être mais là t'es en train de faire de la grammaire/ tu fais plus de la conjugaison// Nou/ on va faire de la conjugaison/ on va s'occuper de regarder le verbe/ à la manière dont on doit le conjuguer/ à la

8. E.C manière dont on dit le prononcer et à la manière dont on doit l'écrire [...] vous me dites y a deux mots / vous pouvez rien me dire sur ces deux mots//
9. E.C on l'a revu encore vendredi dernier
10. El c'est un adjectif
11. E.C non pas d'adjectif dans le verbe/ l'adjectif c'est différent/ c'est autre chose
12. El le participe passé est toujours au présent
bien alors ne me mélange pas tout/ tu m'as parlé de participe passé/ ça j'aime bien/ après tu me parles de présent / attention::/ tu te mélanges un petit peu
13. E.C [...]
14. El être et avoir ça fait partie du présent↑

- t'as bien compris qu'il y avait une histoire de présent mais tu l'as pas dit
15. E.C correctement [...]
16. E.C allez/ on va prendre un verbe faci::le/ tiens/ le verbe manger
17. El tu mangeras [...]
- il faut deux mots/ et quand tu dis tu MANGERAS/ tu c'est le sujet et mangeras
18. E.C c'est un seul mot [...]
19. E.C être et avoir auprésent / on les a là/ et c'est ça qu'on veut utiliser [...]
20. El hier// tu:: perdras [...]
21. E.C C'est un participe passé/ donc si tu entends u : tu mets un u [...]
22. El il a dit LA N. (*nom de l'aide à la vie scolaire*)
23. AVS non il a pas dit LA n./ il a dit N
24. EC non je n'ai pas dit LA N/ je dis N. [...]
25. E.C là on s'entraîne/ s tu sais pas faire c'est pas grave [...]
26. El; Ils/ ont discuté [...]
27. El. ils/ ont dormi [...]
28. El elles ont venu
- non pas elles ont venu/ comment tu dis↑ tu dis pas/ elles ONT venu/ on dit
29. E.C comment↑ hier:::
30. El (*un autre*) elles sont venues
31. EL eh ben moi je dis elles ont venu
- ben il faut que tu changes/ peut-être que jusqu'à présent tu disais comme ça
mais moi je te dis avec le verbe venir / tu peux pas continuer à dire elles ont
venu/ elles SONT venues/c'est pas toujours facile parce que avec la liaison/
c'est la différence est parfois minime entre elles sont venues et elles ont venu
32. E.C mais c'est bien celui-là/ Ty. elles SONT venues [...]
33. E.C W. arrête de discuter et travaille
34. El. mais j'y arrive pas
- t'y arrives pas mais t'as même pas essayé/ y en a certains que t'y arrives pas/
35. E.C je veux bien/ certains je suis sûr que tu peux le faire [...]

- 36. E.C arrêtez avec ce j'y arrive pas[...]
- 37. E.C c'est pas facile de te suivre mais après c'est bien t'as compris [...]
- 38. El maître pourquoi t'as mis des futurs↑

Transcription Enregistrement n°5 :Classe CE2

E.C= enseignant

El= Elèves

1. E.C	2. Alors vous vous souvenez on a vu le passé composé le passé composé vous savez qui peut me dire comment on conjugue au passé composé qu'est ce qu'on a appris sur le passé composé
3. El	4. Il y a deux mots
5. E.C	6. Oui deux mots c'est quoi ces deux mots
7. El	8. L'auxiliaire et le participe passé
9. E.C	10. Oui l'auxiliaire et le participe passé Vous vous souvenez on l'a écrit sur les affiches là vous vous souvenez donc il y a l'auxiliaire et le verbe qui est au participe passé. C'est quoi l'auxiliaire
11. El	12. Ca va avec le participe passé
13. E.C	14. Oui d'accord mais c'est quoi y en a combien c'est qui qu'on utilise pour faire le passé composé d'un verbe
15. El	16. Etre
17. E.C	18. Oui
19. El	20. Etre et avoir
21. E.C	22. Oui
23. El	24. Au présent
25. E.C	26. Oui l'auxiliaire est au présent alors c'est facile vous connaissez bien être et avoir et en plus on les a mis sur les affiches alors si vous ne savez plus comment ca s'écrit vous regardez être je suis tu es e s il est e s t attention il y en a plein qui se trompent donc Jessim
27. El	28. Quoi je suis tu es il est
29. E.C	30. Oui et après oui c'est toujours écrit là il suffit de regarder
31. El	32. Nous sommes vous êtes ils elles sont
33. E.C	34. Oui et puis l'autre auxiliaire parce qu'on a être et
35. El	36. Avoir
37. E.C	38. Oui avoir et donc lui il se conjugue
39. El	40. J'ai tu as il a nous avons vous avez ils ont
41. E.C	42. Oui
43.	44. Donc il y a les auxiliaires au présent et près il y a le deuxième mot, parce que pour faire le passé composé, il faut toujours deux mots, il y a le participe passé le participe passé c'est le verbe qui est conjugué au passé composé souvent ils se terminent par
45. El	46. E
47. E.C	48. Oui é, et qui s'écrit e accent attention ou alors on a quoi aussi
49. El	50. Des fois des i aussi
51. E.C	52. Oui des fois aussi des u
53.	54. Des fois des i des fois des u mais ça s'écrit comment comment on sait si on doit faire l'accord
55. El	56. Ca s'accorde avec être
57.	59. Ca s'accorde avec l'AUXILIAIRE être, oui et pas avec avoir, avec
58. E.C	avoir on n'accorde pas
	60. Alors par exemple nous avons mangé on va l'écrire comment

61. El	62. E
63. E.C	64. Oui é mais comment tu l'écris
65. El	66. Ez
67. E.C	68. Non nous avons mangé c'est nous
69. El	70. E
71. E.C	72. Oui avons mangé é
73.	74. Alors que si je dis nous sommes tombés on écrit quoi
75. El	76. S o m m e s
77. E.C	78. Oui mais tombés tu l'écris comment
79. El	80. E s
81. E.C	82. Mais alors comment on sait si c'est être ou avoir vous vous souvenez ce qu'on avait dit
83. El	84. Y a la liste
85. E.C	86. Oui y a la liste des verbes et on l'a accrochée ici mais on peut faire quoi aussi
87. El	88. 17
89. E.C	90. Oui des verbes avec être qui se construisent avec l'auxiliaire être il y en a 17 c'est bien Jessim et on les a collé dans le cahier vous les avez dans le cahier ou alors sur l'affiche et donc on peut faire quoi aussi
91. El	92. On peut dire hier
93. E.C	94. Comment ça on peut dire hier
95. El	96. On peut dire ben par exemple hier on a mangé pour trouver
97. E.C	98. Voilà oui bon avec tout ça vous savez bien faire vous avez toutes les aides vous vous souvenez on a les auxiliaires ici c'est pas difficile vous regardez pour bien les écrire vous cherchez comment on dit et après vous regardez c'est écrit vous avez le modèle et pour le participe passé mais ça c'est surtout pour les CM1 mais bon les CE2 si vous y arrivez vous y pensez donc pour le participe passé on l'accorde au pluriel on met un s et au féminin on met le e par exemple elle est partie on l'écrit comment

Annex 8c

Notes Observation séance finale Passé Composé. Classe E.C

Observation de classe

Le maître sollicite deux mots, auxiliaire et participe passé.

Utilisez les affichages. L'enseignant les montre : être et avoir au présent ; les verbes qui se conjuguent avec être ; les règles d'accord.

Le maître fait rappeler les 17 verbes, et comment on écrit les terminaisons.

A est perdu : « je sais pas faire » E.C : « mais si tu sais faire. La dernière fois, tu as tout fait.

Tu m'as tout dit et c'était juste. Tu te souviens ? Si tu te concentres, tu peux le faire.

Commence avec hier. Tiens le premier, ça fait quoi ? « Tu marcheras » Non, ça, c'est le futur. Mais hier. Hier... tu... « vas marcher » Non, hier... tu ... « as marché » Voilà, c'est ça. Allez maintenant tout seul, tu continues.

[il est perdu, il attend, puis se lève pour demander de l'aide au maître qui le renvoie à sa place]

Deux élèves s'entraident. Quand le maître passe vérifier, l'un d'eux dit : « on a fait des progrès hein ? »

K. (bonne élève mais peu sûre d'elle). Elle ne sait pas pour aller. Elle demande à son voisin de derrière. « est allé ? » reprend-elle. Elle fait une moue de doute, hausse les épaules, se retourne et continue. Elle redemande pour avoir.

R. sollicite, montre qu'il a compris. Le maître lui rappelle qu'il doit aussi penser aux accords. Se corrige et vient me montrer.

Pendant la correction très explicite et très longue, beaucoup de mouvements. Deux élèves lisent. Deux autres pourtant impliqués dans les exercices n'écoutent rien.

A interrogé pour avoir, « tu as vu » Non ça c'est voir. Si tu as quelque chose hier/ attend je vais te donner une phrase pour t'aider. Aujourd'hui j'ai un gâteau, hier... « j'ai mangé un gâteau » Non ça c'est manger, moi je veux avoir. Aujourd'hui, j'ai un gâteau, hier.. tu.. tu as vu. Non ça c'est voir... tu as.. hier tu as... « eu » oui c'est ça. Et tu l'écris comment ? « A U »

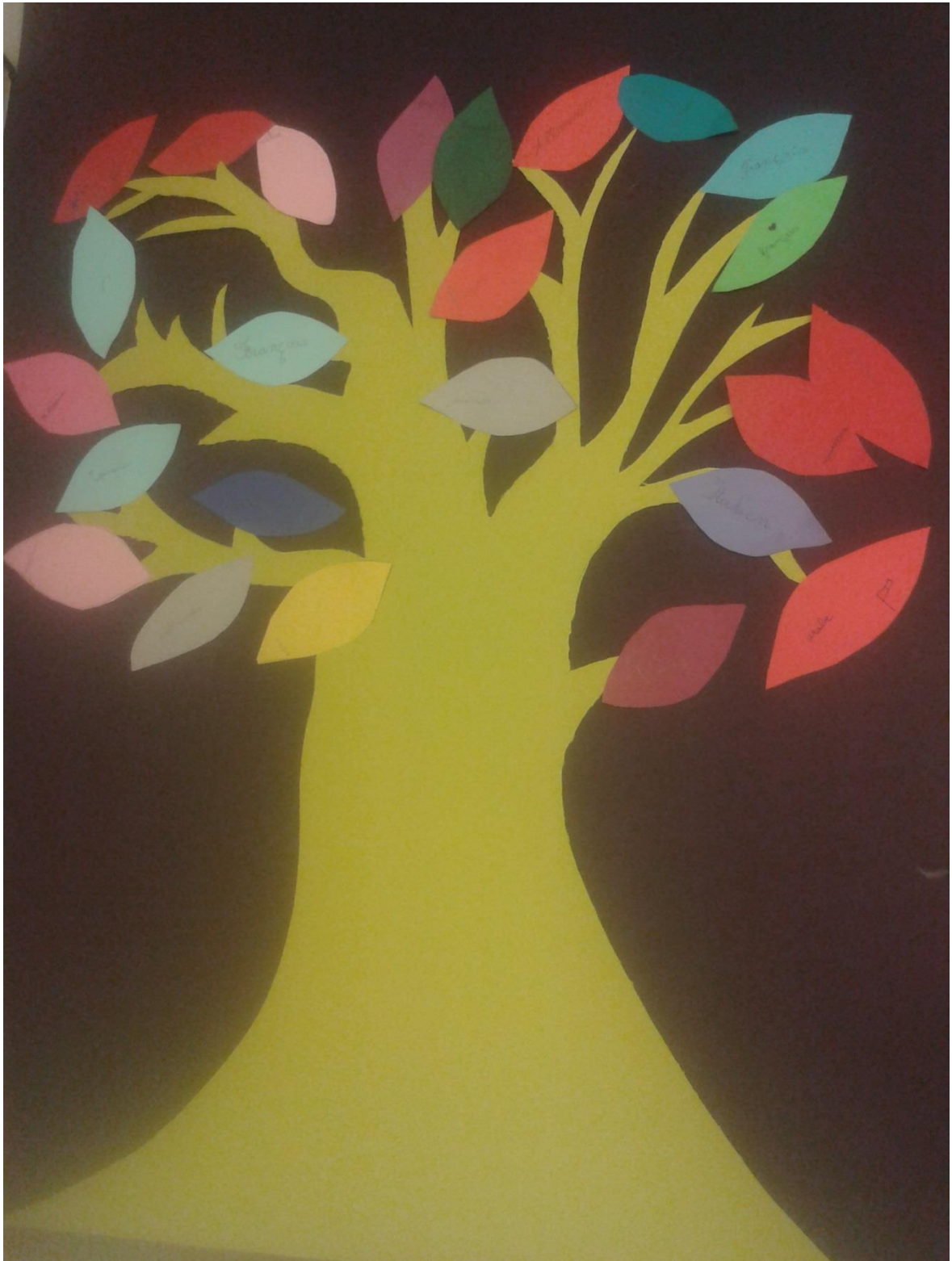
W interrogé sur manger. Ils ont mangé. Ca s'écrit comment « ONS ». Non, regarde les affiches (quelqu'un d'autre ONT) ONT oui. Mais mettre la dernière fois tu m'as dit S. Je t'ai dit SONT, parce que c'est une erreur que tu fais souvent, sont et ont mais regarde c'est toujours ONT, T à la fin, SONT, T à la fin. Donc là, ils Sont ou ils Zont. « ils ont ». c'est ça.

Tableau Des langues en présence dans les classes observées

Le bi-plurilinguisme individuel est conservé dans la présentation.

Les deux colonnes sont indépendantes

	Langue(s) parlée(s)	Langue(s) comprise(s)
Classe EV	« togo »-anglais Macédonien-turc Arménien Arabe Espagnol-arabe Macédonien Turc-italien Italien (sinti) Arabe-espagnol Albanais Comorien Gitan-espagnol Voyageur Espagnol-gitan-voyageur Voyageur-gitane-catalane	Turc Espagnol La gitane Allemand Gitan
Classe EC	Arabe Espagnol « africain » Arabe Comorien Arabe-tunisien Algérien Peul Arabe Arabe-Italien-tunisien Arabe Arabe Portugais Gitan Gitan-voyageur Gitan-espagnol	Arabe Gitan Mahorais Arabe syrien Algérien-marocain Anglais Marocain Italien



Annexe 10.b

Portfolios classe CE1-CE2

Portfolios classe CE2-CM1

ACADEMIE DE GRENOBLE - DSDEN 038 - ECOLE n° [REDACTED]		Projet d'école - Tableau de bord Portfolio			
PORTFOLIO ECOLE					
Années scolaire 2017-2020					
IDENTIFICATION					
RNE [REDACTED]	Bassin [REDACTED]				
Nom de l'école [REDACTED]	Circonscription GRENOBLE 1				
Adresse [REDACTED]	Collège [REDACTED]				
Commune GRENOBLE	Type d'école ECOLE PRIMAIRE PUBLIQUE				
Téléphone [REDACTED]	RPI NON				
Adresse Mé [REDACTED]	REP/REP+ OUI				
EQUIPE PEDAGOGIQUE					
2017-2018		2018-2019		2019-2020	
Directeur	[REDACTED]	Directeur	[REDACTED]	Directeur	[REDACTED]
Décharge	100	Décharge	0	Décharge	0
Jours	[REDACTED]	Jours	[REDACTED]	Jours	[REDACTED]
Intérim	[REDACTED]	Intérim	[REDACTED]	Intérim	[REDACTED]
Enseignants chargés de classe	12	Enseignants chargés de classe	0	Enseignants chargés de classe	0
Dont temps partiels à 25/50%	4	Dont temps partiels à 25/50%	0	Dont temps partiels à 25/50%	0
75/80%	0	75/80%	0	75/80%	0
Nb TR rattachés à l'école	5	Nb TR rattachés à l'école	0	Nb TR rattachés à l'école	0
Nb autres enseignants (RASED...)	2	Nb autres enseignants (RASED...)	0	Nb autres enseignants (RASED...)	0
Nombre de maîtres surnuméraires	1	Nombre de maîtres surnuméraires	0	Nombre de maîtres surnuméraires	0
Nombre de PEMF	0	Nombre de PEMF	0	Nombre de PEMF	0
Nouveaux enseignants à la rentrée 2017	4	Nouveaux enseignants à la rentrée 2018	0	Nouveaux enseignants à la rentrée 2019	0
Ancienneté de service des enseignants :		Ancienneté de service des enseignants :		Ancienneté de service des enseignants :	
- 5ans	5 à 10	10 à 20	+ 20	- 5ans	5 à 10
4	6	2	2	0	0
0	0	0	0	0	0
0	0	0	0	0	0
RESSOURCES HUMAINES SPECIFIQUES					
2017-2018		2018-2019		2019-2020	
AVS indiv	0	AVS indiv	0	AVS indiv	0
AVSI et AVSM	4	AVSI et AVSM	0	AVSI et AVSM	0
AVS CO	1	AVS CO	0	AVS CO	0
EVS aide administrative au directeur	0	EVS aide administrative au directeur	0	EVS aide administrative au directeur	0
ATSEM	0	ATSEM	0	ATSEM	0
équivalent temps plein	4	équivalent temps plein	0	équivalent temps plein	0
Classes préélémentaires	5	Classes préélémentaires	0	Classes préélémentaires	0
Interventions RASED		Interventions RASED		Interventions RASED	
Maitre E		Maitre E		Maitre E	
Intervenants extérieurs réguliers		Intervenants extérieurs réguliers		Intervenants extérieurs réguliers	
2		Intervenants extérieurs réguliers		Intervenants extérieurs réguliers	
Autres ressources (EAA, EIFIV, UPE2A, CLIN...)		Autres ressources (EAA, EIFIV, UPE2A, CLIN...)		Autres ressources (EAA, EIFIV, UPE2A, CLIN...)	
UPE2A		Autres ressources (EAA, EIFIV, UPE2A, CLIN...)		Autres ressources (EAA, EIFIV, UPE2A, CLIN...)	
ENVIRONNEMENT SCOLAIRE					
2017-2018		2018-2019		2019-2020	
Activités comp	[REDACTED]	Activités comp	[REDACTED]	Activités comp	[REDACTED]
Garderie Matin	oui, 7h50 8h25	Garderie Matin	non	Garderie Matin	non
Organisateur	Commune	Organisateur	[REDACTED]	Organisateur	[REDACTED]
Garderie Soir	oui, 16h / 17h30	Garderie Soir	non	Garderie Soir	non
Organisateur	commune	Organisateur	[REDACTED]	Organisateur	[REDACTED]
Restau. scolaire	oui, 12h45 13h15	Restau. scolaire	non	Restau. scolaire	non
Organisateur	commune	Organisateur	[REDACTED]	Organisateur	[REDACTED]
Contrat Educatif Local	non	Contrat Educatif Local	non	Contrat Educatif Local	non
Dispositif Réussite Educative	oui	Dispositif Réussite Educative	non	Dispositif Réussite Educative	non
Contrat Urbain Cohésion Sociale	oui	Contrat Urbain Cohésion Sociale	non	Contrat Urbain Cohésion Sociale	non
Accompagnement Educatif	non	Accompagnement Educatif	non	Accompagnement Educatif	non

RYTHME SCOLAIRE								
Matin				Après-midi				
lundi	de	08:35:00	à	11:45:00	et de	13:35:00	à	16:00:00
mardi	de	08:35:00	à	11:45:00	et de	13:35:00	à	16:00:00
mercredi	de	08:35:00	à	11:45:00	et de		à	
jeudi	de	08:35:00	à	11:45:00	et de	13:35:00	à	16:00:00
vendredi	de	08:35:00	à	11:45:00	et de	13:35:00	à	16:00:00
samedi	de		à		et de		à	
Commentaires / plusieurs horaires								

ACTIVITES PERI-SCOLAIRES					
PET	2017-2018	<input type="text" value="oui - 24/04/2018"/>	PET	2018-2019	<input type="text" value="non"/>
Activité du PEDT en lien avec le projet d'école ?		<input type="text" value="non"/>	Activité du PEDT en lien avec le projet d'école ?		<input type="text" value=""/>
PET	2019-2020	<input type="text" value="non"/>			
Activité du PEDT en lien avec le projet d'école ?		<input type="text" value=""/>			

DISPOSITIFS NATIONAUX					
2017-2018		2018-2019		2019-2020	
Scolarisation des moins de 3 ans	<input type="text" value="oui"/>	Scolarisation des moins de 3 ans	<input type="text" value="non"/>	Scolarisation des moins de 3 ans	<input type="text" value="non"/>
Commentaire	<input type="text" value=""/>	Commentaire	<input type="text" value=""/>	Commentaire	<input type="text" value=""/>
Plus de maîtres que de classes	<input type="text" value="oui"/>	Plus de maîtres que de classes	<input type="text" value="non"/>	Plus de maîtres que de classes	<input type="text" value="non"/>
Commentaire	<input type="text" value=""/>	Commentaire	<input type="text" value=""/>	Commentaire	<input type="text" value=""/>
Dispositifs spécifiques	<input type="text" value="non"/>	Dispositifs spécifiques	<input type="text" value="non"/>	Dispositifs spécifiques	<input type="text" value="non"/>
Commentaire	<input type="text" value=""/>	Commentaire	<input type="text" value=""/>	Commentaire	<input type="text" value=""/>

ETIC - Selon les données de l'application ETIC				
	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020
RUBRIQUE ELEVES				
B2i (item 1)	<input type="text" value="0"/>			
RUBRIQUE MACHINES				
Ratio	<input type="text" value="0.06"/>			
Nombre de postes	<input type="text" value="15"/>			
Nombre de postes de moins de 5 ans	<input type="text" value="15"/>			
RUBRIQUE INTERNET				
Nombre de postes accédant à internet	<input type="text" value="0"/>			
RUBRIQUE AUTRES MATERIELS				
Nombre d'actifs numériques interactifs (TBI/TNI ou tout autre dispositif similaire)	<input type="text" value="1"/>			
Nombre de vidéo projecteurs (hors TBI)	<input type="text" value="2"/>			
Nombre de systèmes de visioconférence professionnels (hors webcam)	<input type="text" value="0"/>			
RUBRIQUE WEB (item 1 et 3)				
Site web	<input type="text" value="oui"/>			
Services disponibles par internet pour votre école	<input type="text" value="DocResPeda"/>			
	<input type="text" value="AgendaActuEcole"/>			
	<input type="text" value="Autres"/>			

INDICATEURS

Années scolaire 2017-2019

ELEVES - Selon le constat d'effectifs de septembre de Base élève.

	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL hors ULIS	NB classes	Moy	nb élèves ULIS	nb classes ULIS
2016-2017	7	28	45	27	27	26	32	30	20	242	10	24.2	12	1
2017-2018	15	35	30	44	23	29	27	31	25	259	11	23.55	11	1

RETARD SCOLAIRE - Selon le constat d'effectifs de septembre de Base élève.

	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL	Total élèves école
2016-2017	0	0	0	0	1	2	5	7	3	18	254
2017-2018	0	0	0	0	1	2	1	4	5	13	270

AVANCE SCOLAIRE - Selon le constat d'effectifs de septembre de Base élève.

	TPS	PS	MS	GS	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL	Total élèves école
2016-2017	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	254
2017-2018	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	270

ALLONGEMENT DANS LE CYCLE

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	TOTAL
Elèves redoublants en fin d'année 2016-2017	0	0	0	0	0	0
Rappel effectifs par classe	27	26	32	30	20	242
Pourcentage sur effectif total du niveau	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Elèves redoublants en fin d'année 2017-2018	0	0	0	0	0	0
Rappel effectifs par classe	23	29	27	31	25	259
Pourcentage sur effectif total du niveau	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Elèves redoublants en fin d'année 2018-2019	0	0	0	0	0	0
Rappel effectifs par classe	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Pourcentage sur effectif total du niveau	-	-	-	-	-	-
Elèves redoublants en fin d'année 2019-2020	0	0	0	0	0	0
Rappel effectifs par classe	NC	NC	NC	NC	NC	NC
Pourcentage sur effectif total du niveau	-	-	-	-	-	-

ATTESTATIONS

Année	Effectifs CM2	APER	APS	Savoir Nager PALIER 1	Savoir Nager PALIER 2
2016-2017	20	0	0	0	0
2017-2018	25	0	0	0	0
2018-2019	-	0	0	0	0
2019-2020	-	0	0	0	0

PPRE - Selon les données de l'application PPRE

Tableau de synthèse des axes et des objectifs

Années scolaires 2017-2020

Amélioration des résultats au regard des compétences du socle commun

Axes prioritaires de travail	Objectifs	Indicateurs utilisés
Compenser le déficit en langage oral induit par l'appartenance au milieu socio-culturel.	Savoir prendre la parole devant les autres. Structurer la pensée pour faciliter la conceptualisation en s'appuyant sur le lexique et la syntaxe. Développer sa mémoire en catégorisant.	Réutilisation du vocabulaire à l'oral. Utilisation de phrases de plus en plus complexes. Capacité à reformuler. Nombre d'élèves capables de reformuler une consigne ou autre.
Domaine(s) de référence du socle commun	Domaine d'enseignement	
Les langages pour penser et communiquer Les méthodes et outils pour apprendre La formation de la personne et du citoyen	Français - Langage oral Mathématiques Enseignements artistiques Enseignement moral et civique Histoire et géographie Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Oral Vivre ensemble et apprendre ensemble	

Parcours éducatifs (artistique et culturel, citoyen, éducatif de santé)

Axes prioritaires de travail	Objectifs	Indicateurs utilisés
Parcours citoyen	Adapter son langage et son attitude à son interlocuteur. (adulte, entre pairs, de la même classe, de classes d'âge différents)	Nombre de bonjour à l'entrée de l'école. Diminution des incivilités. étalon
Domaine(s) de référence du socle commun	Domaine d'enseignement	
Les langages pour penser et communiquer La formation de la personne et du citoyen	Enseignement moral et civique Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Oral Vivre ensemble et apprendre ensemble	

Axes prioritaires de travail	Objectifs	Indicateurs utilisés
Accès aux arts et à la culture	Compensation socio-culturelle. Exprimer, mettre des mots sur ce qu'on imagine. Prendre la parole devant les autres. Amélioration de l'écoute et respect de la parole des pairs. Développer son imagination, sa mémoire et exprimer ses émotions.	Au retour des sorties culturelles, exprimer son émotion et un avis argumenté en faisant éventuellement référence à ses expériences précédentes. cf cahier artistique sur l'école. Moments forts d'exposition sur l'école des productions de classe.
Domaine(s) de référence du socle commun	Domaine d'enseignement	
La formation de la personne et du citoyen Les représentations du monde et l'activité humaine	Français - Langage oral - Lecture et compréhension de l'écrit - Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) Enseignements artistiques Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Oral Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques - Spectacle vivant Vivre ensemble et apprendre ensemble	

Axes prioritaires de travail	Objectifs	Indicateurs utilisés
Amélioration Santé et hygiène physique et morale.	Maîtriser ses émotions pour une meilleure concentration. Acquisition d'un meilleur schéma corporel et d'une meilleure proprioception.	Diminution de l'agitation...
Domaine(s) de référence du socle commun	Domaine d'enseignement	
La formation de la personne et du citoyen	Enseignement moral et civique Sciences et technologie - Thèmes - Compétences Vivre ensemble et apprendre ensemble	

Réponse aux exigences d'une école inclusive - Elèves à besoins particuliers

Axes prioritaires de travail	Objectifs	Indicateurs utilisés
------------------------------	-----------	----------------------

Amélioration de la prise en charge de la difficulté scolaire chez les élèves à besoins particuliers.	Adapter les enseignements, différencier, décloisonner.	élargissement des matières d'inclusion des élèves d'ULIS dans les classes ordinaires. Augmentation du nombre d'orientation en SEGPA des élèves de l'ULIS et en 6ème ordinaire pour les élèves en PPS des classes ordinaires.
	Revoir les inclusions des élèves de l'ULIS et des élèves dans l'ULIS.	
	Construction d'outils qui vont permettre de différencier dans tous les niveaux.	

Vie scolaire (Relation avec les familles, communication, partenariats, ...)

Axes prioritaires de travail	Objectifs	Indicateurs utilisés
Accompagner les familles dans la construction du projet scolaire de leur(s) enfant(s).	Changer le regard porté sur l'école par les familles. Leur faire prendre conscience de l'intérêt de la scolarisation de leurs enfants. Inciter les familles à s'investir dans la scolarité de leurs enfants.	Amélioration de l'assiduité. Présence aux réunions de rentrée de catégories de parents habituellement absentes. Amélioration de l'investissement scolaire à la maison. (devoirs, qualité de la liaison famille école)



PROJET DECOLE 2017-2020
Commune : GRENOBLE

Ecole : [REDACTED]
Volet : Parcours éducatifs (artistique et culturel, citoyen, éducatif de santé)

FIGHE ACTION
 n° [REDACTED] Année de conception

5 2017

Domaine de référence du socle commun	
Domaine(s) d'enseignement	
Sous-domaine(s) d'enseignement	
Libelle de l'action	
ACTION THEATRE	

Amélioration du langage oral et écrit, Amélioration des relations inter-communautaires au sein de l'école. Accès à la culture humaniste.

Indicateurs qui ont déclenché le choix de l'action et sur lesquels s'appuiera l'évaluation

Enseignant coordinateur de l'action	Date de début envisagée	Date de fin envisagée	de classe	inter-classes	Action de cycle	inter-cycles	d'école
[REDACTED]	6 nov. 2017	31 mai 2018					X

Les élèves		Les maîtres		Autres acteurs	
Classes	Effectifs	Enseignant responsable	Enseignants engagés		
TOUTES	0	TOUS		Salle de spectacle "l'HEURE BLEUE", St Martin d'Hères, Compagnie de Théâtre "Le Théâtre du Réel".	
Modalités pratiques d'organisation					
108 heures d'intervention des comédiens partagée entre toutes les classes de l'école en fonction des besoins des projets. Pour l'aide à la réalisation des projets de classe ou le travail sur le jeu théâtral, les postures et attitudes, la voix etc. Un tiers des classes assiste à des représentations théâtrales, (accès à la culture, découverte du théâtre.					
Modalités pratiques d'évaluation					
Besoins en formation et/ou en accompagnement			Besoins matériels liés à cette action		
Des enseignants inscrits à "THEA"			Financement demandé à la Ville de Grenoble, la DRAAC.		
Evaluation de l'action (mesure d'écart entre le constat initial - se rapporter aux Indicateurs qui ont déclenché l'action - et l'effet produit à la fin de l'action)					



PROJET DECOLE 2017-2020

Ecole : [REDACTED]
 Commune : GRENOBLE

Volet : Vie scolaire (Relation avec les familles, communication, partenariats, ...)

FICHE ACTION n° 6 Année de conception 2018

Domaine de référence du socle commun

Domaine(s) d'enseignement

Enseignement moral et civique
 Vivre ensemble et apprendre ensemble

Sous-domaine(s) d'enseignement

Écouter et comprendre

Libelle de l'action

Rédaction d'une plaquette d'information à destination des familles nouvellement arrivées à l'école maternelle.

Objectifs de l'action

Valoriser la scolarité en maternelle

Indicateurs qui ont déclenché le choix de l'action et sur lesquels s'appuiera l'évaluation

Certains élèves peu assidus. Peu de compréhension des parents du travail accompli en maternelle. Peu de parents présents aux réunions de rentrée.

Enseignant coordonnateur de l'action	Date de début envisagée	Date de fin envisagée	de classe	Inter-classes	Action de cycle	Inter-cycles	d'école
[REDACTED]	2 mai 2018	1 oct. 2018			X		

Classes	Les élèves		Les maîtres		Autres acteurs
	Effectifs	Enseignant responsable	Enseignants engagés		
TPS PS	21	[REDACTED]			
PS MS	24	[REDACTED]			
MS GS	25	[REDACTED]			
PS MS	26	[REDACTED]			
GS	27	[REDACTED]			

Modalités pratiques d'organisation

Préparation de la plaquette fin d'année 2017 / 2018. Distribution à la rentrée lors des réunions de rentrée.

Besoins en formation et/ou en accompagnement

Comptage du nombre d'élèves absents plus de 4 demi-journées par mois. Comptage du nombre de parents présents aux réunions de rentrée.

Modalités pratiques d'évaluation

Besoins matériels liés à cette action
Matériel d'impression couleur. PC avec logiciel de traitement de texte et de dessin.

Evaluation de l'action (mesure d'écart entre le constat initial - se rapporter aux indicateurs qui ont déclenché l'action - et l'effet produit à la fin de l'action)



PROJET DECOLE 2017-2020

Ecole : [REDACTED]
Commune : GRENOBLE

Volet : Parcours éducatifs (artistique et culturel, citoyen, éducatif de santé)

FICHE ACTION CULTURELLE

n° scolaire

7 2017 2018

Type 1 : Projet territorial
Education artistique et culturelle, ACTION THEATRE

Action Culturelle

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Elèves	126	78	54
Classes	5	4	5

2 : Les méthodes et outils pour apprendre
3 : La formation de la personne et du citoyen

Domaine de référence du socle commun

Domaine(s) d'enseignement

Français
Enseignements artistiques
Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques
Vivre ensemble et apprendre ensemble

Sous-domaine(s) d'enseignement

Langage oral
Produire une performance
Adapter ses déplacements à des environnements variés
S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
Conduire et maîtriser un affrontement collectif et interindividuel
Comprendre l'oral
S'exprimer oralement en continu
Découvrir des aspects culturels de la langue
Coopérer et mutualiser
Oral
Spectacle vivant

Libelle de l'action

ACTION THEATRE

Objectifs de l'action

Volet 1 : Amélioration du langage oral,
Volet 2: Accès à la culture
Volet 3: Prise en charge de la difficulté scolaire pour les élèves à besoin particulier.
Volet 4: Vivre et apprendre ensemble

Indicateurs qui ont déclenché le choix de l'action et sur lesquels s'appuiera l'évaluation

PROJET DECOLE [REDACTED] - FICHE ACTION CULTURELLE n° 7

Litigieuses de nos élèves en français langue orale, inégalité par rapport à l'accès à la culture, nécessite d'améliorer la réussite des élèves à besoins particuliers, nécessite d'améliorer les relations entre les élèves et le comportement de certains élèves envers les adultes de l'école.

Enseignant coordinateur de l'action	Date de début envisagée		Date de fin envisagée		Action				
					de classe	inter-classes	de cycle	inter-cycles	d'école
	1 sept. 2017		31 août 2018						X

Classes	Les élèves		Enseignants engagés	Autres acteurs
	Effectifs	Enseignant responsable		
TPS-PS/PS-MS/MS-N		[REDACTED]		
GS	26	[REDACTED]		
ULIS	12	[REDACTED]		
CP/CP-CE1	40	[REDACTED]		
CE1-CE2/CE2-4M1		[REDACTED]		Compagnie "Le théâtre du réel", Salle de spectacle l'Heure Bleue, Salle de spectacle l'Hexagone, Salle de spectacle Espace 600, l'OCCE.
CM1	23	[REDACTED]		
CM2	23	[REDACTED]		

Modalités pratiques d'organisation

Du mois d'octobre au mois d'avril intervention des comédiens dans chaque classe de l'école. Apprentissages et création d'une représentation théâtrale ou exercices sur le thème du déplacement dans l'espace, corporel, de la diction.
Mois de mai ou juin représentation en public (familles) des créations ou des exercices.

Carnet de suivi, évaluations en français langue orale.

Modalités pratiques d'évaluation

Besoins matériels liés à cette action
Subventions de fonctionnement pour interventions comédiens et assister à des représentations théâtrales.

Besoins en formation et/ou en accompagnement

Formation THEA

Evaluation de l'action (mesure d'écart entre le constat initial - se rapporter aux indicateurs qui ont déclenché l'action - et l'effet produit à la fin de l'action)

**PROJET
 D'Ecole
 2017-2020**
 Commune : GRENOBLE

Ecole : [REDACTED]

Volet : Réponse aux exigences d'une école inclusive - Elèves à besoins particuliers

n° Année de
 conception
8 2018
**FICHE
 ACTION**

- 1 : Les langages pour penser et communiquer
- 2 : Les méthodes et outils pour apprendre

Domaine de référence du socle commun

Domaine(s) d'enseignement

Français
 Mathématiques
 Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions
 Construire les premiers outils pour structurer sa pensée
 Vivre ensemble et apprendre ensemble

Sous-domaine(s) d'enseignement

Langage oral
 Lecture et compréhension de l'écrit
 Ecriture
 Etude de la langue (grammaire, orthographe, lexique)
 Nombres et calcul
 Comprendre l'oral
 Prendre part à une conversation
 Ecouter et comprendre
 Lire et comprendre
 Ecrite
 Réagir et dialoguer
 Espace, temps
 Compétences
 Comprendre un document
 Oral
 Ecrit
 Découvrir les nombres et leurs utilisations
 Se repérer dans le temps et l'espace

Libelle de l'action

Inclusion inversée en ULIS.

Objectifs de l'action

Aider les élèves en grande difficulté. Amplifier une pédagogie différenciée.

Indicateurs qui ont déclenché le choix de l'action et sur lesquels s'appuiera l'évaluation
 Certains élèves en classe ordinaire ont des besoins similaires à ceux des élèves de l'ULIS.
 Nombre d'inclusions.

PROJET DECOLE [REDACTED] FICHE ACTION n° 8

PROJET DECOLE 2017-2020

Commune : GRENOBLE

FICHE ACTION

n° Année de conception

Volet : Amélioration des résultats au regard des compétences du socle commun

9 2018

Domaine de référence du socle commun

Domaine(s) d'enseignement

Sous-domaine(s) d'enseignement

Libelle de l'action

Enrichissement lexical des élèves

Objectifs de l'action

Création et utilisation d'un outil commun à l'échelle de l'école pour définir un lexique minimum à acquérir et l'enrichir en fonction des projets.

Indicateurs qui ont déclenché le choix de l'action et sur lesquels s'appuiera l'évaluation

Manque de lexique des élèves.
 Expression orale et écrite avec utilisation du vocabulaire étudié.
 Amélioration des résultats en compréhension de lecture.
 Carnet de suivi en maternelle.

Enseignant coordonnateur de l'action	Date de début envisagée	Date de fin envisagée	Action			d'école
			de classe	inter-classes	inter-cycles	
Serge Mangione	2 avr. 2018	8 juil. 2018				X

Classes	Effectifs	Les élèves			Les maitres			Autres acteurs			
		Enseignant responsable			Enseignants engagés						
CYCLE 1	124										
CYCLE 2	84										
CYCLE 3	60										

TOUS

Modalités pratiques d'organisation

Séances dédiées à l'apprentissage du vocabulaire.
Mots nouveaux ou expressions incontournables, aidantes et formelles à accumuler au quotidien et réinvestir.

Construction et résolution de grilles de mots croisés à échanger en élémentaire.
Jeux de cartes type catégorisation ou autres jeux imagés en maternelle.
Jeux de ronde à thématiques (cf D. Masson).

Modalités pratiques d'évaluation

Besoins en formation et/ou en accompagnement

Classeur de vocabulaire de classe en maternelle.
Classeur individuel et numérique en élémentaire.
Sauvegarde et mise à disposition de l'équipe enseignante sur le SLIS.

Besoins matériels liés à cette action

Evaluation de l'action (mesure d'écart entre le constat initial - se rapporter aux Indicateurs qui ont déclenché l'action - et l'effet produit à la fin de l'action)

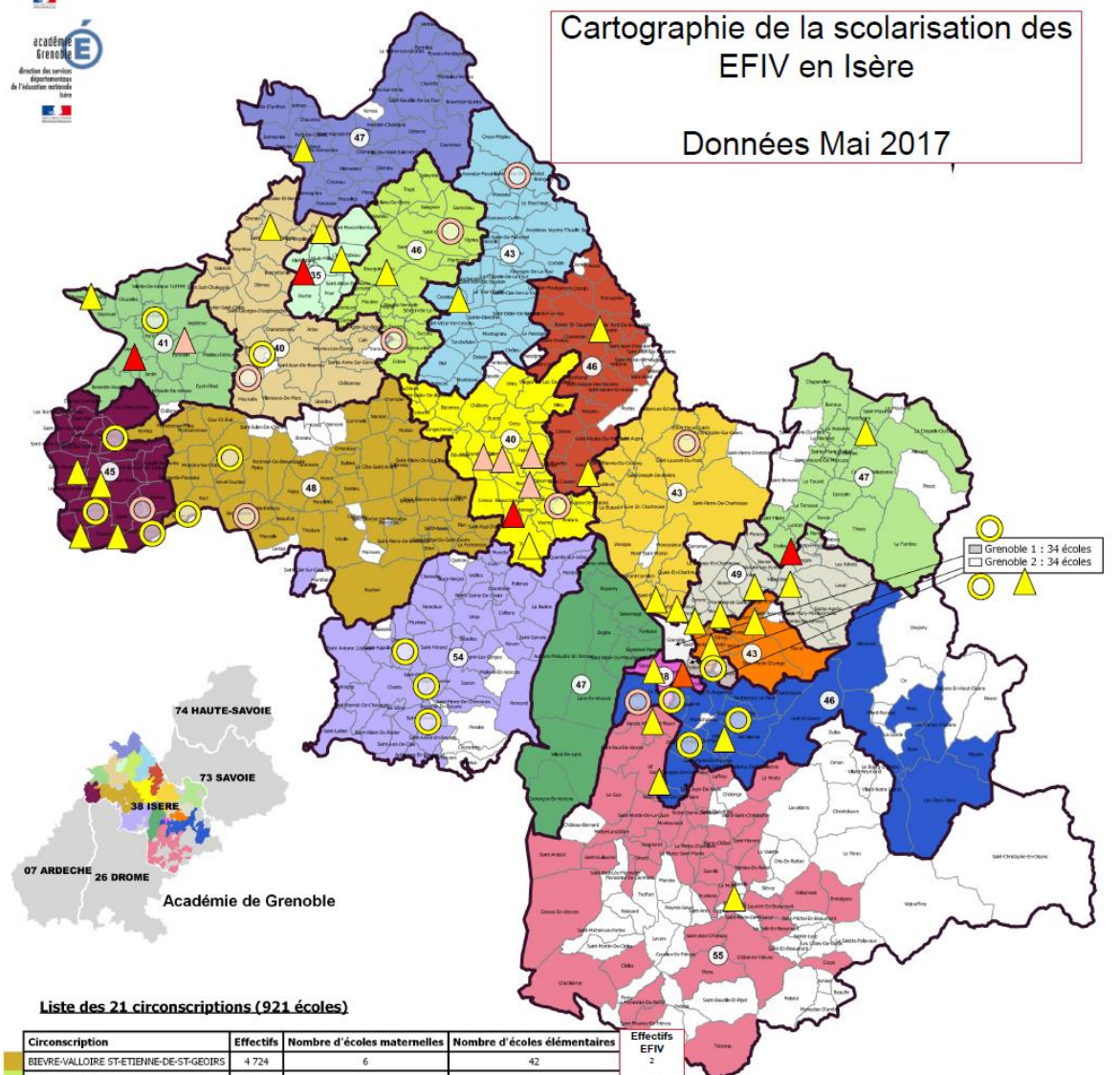
Circonscriptions de l'éducation nationale dans le département de l'Isère et communes d'implantation des écoles publiques du 1er degré

Année scolaire 2017-2018



Cartographie de la scolarisation des EFIV en Isère

Données Mai 2017



Liste des 21 circonscriptions (921 écoles)

Circonscription	Effectifs	Nombre d'écoles maternelles	Nombre d'écoles élémentaires	Effectifs EFIV
BIEVRE-VALLOIRE ST-ETIENNE-DE-ST-GEOIRS	4 724	6	42	2
BOURGOIN JALLIEU 1	6 232	10	36	12
BOURGOIN JALLIEU 2	6 036	13	22	26
BOURGOIN JALLIEU 3	5 767	11	29	27
FONTAINE-VERCORS	5 853	21	26	1
GRENOBLE 1 GRENOBLE 2	7 861	14	20	5
GRENOBLE 2	6 376	14	20	2
GRENOBLE 3	5 863	20	18	14
GRENOBLE 4	4 699	12	34	8
GRENOBLE 5	5 861	20	29	15
GRENOBLE-MONTAGNE	4 519	9	46	3
HAUT-GREVAUDAN CROLLES	5 617	20	27	9
LA TOUR DU PIN	5 732	6	37	9
POINT DE CHERUY	7 738	11	36	12
SAINTE MARCELLIN	4 143	9	45	3
SAINTE-MARTIN D'HERES	5 796	20	23	5
VIENNE 1	6 277	16	25	27
VIENNE 2	5 087	15	30	41
VOIRON 1	5 653	10	30	6
VOIRON 2	5 352	14	32	15
VOIRON 3	5 630	14	29	16
TOTAL	120 816	285	636	258

Légende

- Commune sans école publique
 - Contour de circonscription
 - Nombre d'écoles par circonscription
 - Aire de grand passage
 - Aire de passage ou de séjour
 - Ecole signalant des Efv
 - Ecoles ayant signalé des Efv en 2015
- Édité le 06-10-2017 par le SES-PAG - Pôle scolarité*

