



HAL
open science

Pratiques langagières genrées en classe de primaire : une approche sociolinguistique

Elora Alberti

► **To cite this version:**

Elora Alberti. Pratiques langagières genrées en classe de primaire : une approche sociolinguistique. Education. 2023. dumas-04311337

HAL Id: dumas-04311337

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04311337>

Submitted on 28 Nov 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Mémoire

Présenté pour l'obtention du Grade de

MASTER

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention 1^{er} degré, Professeur des Écoles

Pratiques langagières genrées en classe de primaire : une approche
sociolinguistique.

Présenté par
ALBERTI Elora

Sous la direction de :
NOSSIK Sandra
Maitre de conférences en sciences du langage
Université de Franche-comté

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

La réalisation de ce mémoire à été possible grâce à plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner ma reconnaissance.

Je commencerais par remercier ma directrice de mémoire, Madame Sandra Nossik, pour le temps qu'elle a consacré à m'apporter les outils méthodologiques nécessaire à la bonne conduite de cette recherche. Je l'a remercie également de m'avoir encadré, conseillé et d'avoir toujours été à l'écoute.

Je désire aussi remercier tout le personnel de l'université de Lons le saunier pour leur aide, leurs réponses ainsi que le prêt du matériel dont j'ai eu besoin pour mener à bien ma recherche.

Je suis très reconnaissante de l'intérêt que ma MAT (Maitre formateur), Estelle Boisson, a porté au sujet de mon mémoire. Elle m'a ainsi permis d'enregistrer une matinée dans sa classe. J'ai également une pensée à tous les élèves présents lors de l'enregistrement.

Je voudrais exprimer ma reconnaissance à mes camarades de classes et plus spécifiquement mes amis qui m'ont apporté leur soutien moral tout au long de mon travail.

Pour finir, je remercie infiniment Raphaëlle Burnet, ma mère pour avoir relu et corrigé mon mémoire. Ses conseils de rédaction m'ont été d'une précieuse aide.

Sommaire

Introduction	5
I- Cadre théorique	7
1. La sociolinguistique.....	7
2. La socialisation langagière	13
3. Genre et langage	21
II- Le terrain	37
1. Entrée dans le terrain	37
2. Description du terrain	39
III-Pistes d'analyses des pratiques langagières genrées en classe.....	41
1. Analyse de contenus	41
2. Analyse des pratiques interactionnelles	42
Conclusion	54
Bibliographie	56

Introduction

Lors de la socialisation des différences sociales entre les hommes et les femmes se font ressentir et nous essayerons grâce à ce travail de comprendre comment elles peuvent s'exprimer sur un point en particulier.

La socialisation peut être définie comme un processus par lequel les individus intériorisent les normes et les valeurs de la société dans laquelle ils évoluent. Celle-ci commence, d'après les sociologues, dès la naissance d'un individu et s'arrête seulement lors de son décès. En effet, tout au long de notre vie, la société évolue et nous allons évoluer avec elle en apprenant et mettant en place de nouvelles stratégies.

Celle-ci est présente grâce à différents facteurs importants tout au long de la vie: les institutions avec la famille en priorité, l'apprentissage des normes et des valeurs de la société dans laquelle nous vivons, l'apprentissage de rôles qui régissent notre vie sociale. Dans ces facteurs nous pouvons retrouver le langage. En effet, il permet une socialisation complète pour les individus qui évoluent dans une société donnée.

C'est pour cela que j'ai fait le choix de traiter un sujet en lien avec le métier que je souhaite exercer : professeure des écoles. Les interactions présentes dans la classe sont très importantes. Elles permettent les échanges, les apprentissages, les discussions... Pour pouvoir gérer au mieux ces interactions et les comprendre, en apprendre plus est une solution. En approfondissant le sujet j'ai choisi de travailler ces pratiques langagières en lien avec le genre des individus. Nous allons essayer de vérifier si les pratiques sont différentes selon les genres et comment elles s'expriment.

Pour cette recherche je suis restée sur un terrain dans lequel j'enseignerai plus tard : la salle de classe dans une école primaire (maternelle ou élémentaire).

Tout au long de cette recherche je vais suivre le fil conducteur d'une problématique : comment les différences de genre s'expriment-elles en classe de primaire dans les interactions ?

Pour débiter, dans la première partie, nous retrouverons l'état de l'art en lien avec cette question. Nous commencerons par en apprendre un peu plus sur la discipline de la sociolinguistique pour ensuite approfondir sur la question du genre et de la socialisation langagière. Cela me permettra ensuite de me consacrer au terrain pour essayer de répondre à ma problématique. Après avoir décrit et présenté le terrain qui est une salle de classe de primaire dans laquelle j'étais présente lors d'observations participantes, je terminerai avec l'analyse des interactions présentes en lien avec le genre des élèves. Je finirai par analyser le comportement de la professeure en classe. Ces différentes analyses se dérouleront sur des interactions transcrites.

I- Cadre théorique

Pour débiter ce travail de recherche, je consacre cette première partie à des lectures uniquement. Cela me permet de comprendre et de connaître en détail la discipline de la sociolinguistique et les liens présents avec une autre grande discipline : la sociologie. Ces textes font partie tant du domaine de la sociologie que de la sociolinguistique.

Je vais donc partager mon propos en trois parties. Après avoir abordé la discipline de la sociolinguistique, nous parlerons de la socialisation pour finir sur la question du genre

1. La sociolinguistique

Tout d'abord, abordons la discipline de la sociolinguistique.

Commençons par nous appuyer sur le texte de L.J. Calvet qui nous parle de plusieurs sociologues et linguistes dont les avis divergent sur la question du lien entre le social et la langue. Celui-ci nous montre que la sociolinguistique est née de l'association de différentes disciplines à la base et de différents chercheurs tels que des sociologues, des linguistes qui deviendront pour certains, ensuite, des sociolinguistes.

Parlons rapidement de chacun pour comprendre plus facilement la discipline de la sociolinguistique.

L'enseignement de cet écrit insiste surtout sur le fait que « la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même » (Calvet 2017). Sera évoqué William Labov linguiste de formation, qui est un des fondateurs de la sociolinguistique. Il dit que « si la langue est un fait social, alors la linguistique ne peut être qu'une science sociale, c'est-à-dire que la sociolinguistique est la linguistique. ».

Un autre linguiste, Meillet, est lui, tiraillé entre le fait social et le système où tout se tient : pour lui « on ne peut rien comprendre aux faits de langue sans faire référence au social et donc sans faire référence à la diachronie, à l'histoire. ». Finalement, il faut comprendre que pour Meillet, la langue est « un fait social » mais également « un système où tout se tient ».

Arrive ensuite dans l'écrit de William Bright qui dit que la sociolinguistique « n'est pas facile à définir avec précision ». Il fait des études qui touchent aux relations entre langage et société en précisant que « l'une des tâches majeures de la sociolinguistique est de montrer que la variation ou la diversité n'est pas libre, mais qu'elle est corrélée avec des différences sociales systématiques. »

Labov va lui, affirmer après mures réflexions, qu'il n'y a pas lieu de faire distinction entre la linguistique générale qui étudie les langues et une sociolinguistique qui prend en compte l'aspect social de ces langues. En d'autres termes, il nous dit que la sociolinguistique est la linguistique.

Notre auteur, conclut finalement que la sociolinguistique ou la linguistique qui sont deux disciplines très intimement liées, est une science en devenir qui représente l'avenir de la linguistique qui prendrait en compte toute la complexité sociale dans laquelle les locuteurs utilisent la langue. En effet, je pense que tout au long de son livre, l'auteur a voulu nous faire comprendre que la linguistique d'avant était intéressante, mais que celle qui est présente maintenant en tant que sociolinguistique est d'autant plus scientifique et claire, car elle prend en compte le côté humain et sociétal dans lequel la langue évolue.

Greco, dans son écrit de 2014, reprend certaines idées de Calvet. En effet, il pense que grâce à beaucoup de différentes études, la sociolinguistique a pu émerger, et même prendre place au sein de la discipline des sciences du langage ce qui est bénéfique pour la suite de la compréhension de la société et des acteurs de celles-ci. Il fera même un point sur l'institut Emile de Châtelet (créé en 2006 pour le rayonnement et le développement des études de genres en France) en disant que c'est grâce à la linguiste Anne-Marie Houdebine, que la sociolinguistique est représentée dans cet institut en 2003.

De son côté Sophie Bally, dit que beaucoup d'idées reçues peuvent ressortir lors de conversations entre amis, collègues ou autres. Des phrases telles que : « cette femme parle comme une charretière » par exemple, ou encore « cet homme est une vraie pipelette ».

Nous cherchons à connaître la différence des réalisations linguistiques des hommes et des femmes en ce qui concerne la prononciation et la mélodie des sons de la langue ; le lexique et la fréquence d'emploi de certains mots ou de certaines expressions ; la grammaire

et les constructions de phrases ; la communication et la manière dont, par exemple, des locuteurs et des locutrices pratiquent la conversation amicale ou s'adressent à des collaborateurs au travail. (Calvet 2017,1).

Donc elle se penche beaucoup sur la question des différences qui ressortent entre les hommes et les femmes en matière de langue.

Pour reprendre l'idée de la grammaire, nous retrouvons Patricia Lambert, d'après elle, l'aptitude grammaticale que nous obtenons durant notre socialisation est le principal facteur explicatif du fonctionnement langagier.

Pour certains professionnels la compétence communicative peut être travaillée et explicitée grâce à des recherches ethnographiques ce qui l'englobe dans une théorisation qui prend en compte la communication, le social et le culturel. Cette compétence est une énorme avancée dans les recherches en ce qui concerne ce concept car cela explique beaucoup de choses sur la communication entre les personnes et surtout dans les groupes.

Ce que nous pouvons entendre par compétence de communication est le fait de parler au sein d'un groupe, comment se comporter, quand parler, quand ne pas parler, comment et quand donner ou recevoir des informations...

L'ethnologue va se baser sur des styles ou façon de parler qui sont porteurs et producteurs de signification au sein d'une communication ou d'un échange. Ces styles sont les moyens de la parole, l'économie de la parole, les attitudes, les valeurs, les opinions ainsi que les voix des locuteurs.

Finalement ces recherches sur le sujet de la communication ont permis de travailler et d'aborder des thèmes totalement différents les uns des autres.

Celles-ci ont également permis de mettre à jour et de discuter de sujets en lien avec les compétences de communication telles que le sujet des enfants parlant une langue étrangère ou encore de l'apprentissage de la langue de communication à l'école.

Ce qui reste flou dans cette recherche sur les compétences de communication est qu'il y a tellement de définitions, de conceptions et autres à ce sujet que ce thème reste flou sur beaucoup de points ce qui bloque des professionnels qui se retrouvent face à ce sujet pour des études.

Pour comprendre de manière plus détaillée le concept de sociolinguistique appuyons-nous maintenant sur un écrit de Greco. Il faut savoir que lorsque des enquêtes en sociolinguistique sont faites il faut que le ou les chercheurs soient au point sur le contexte dans lequel ils vont faire cette enquête. En effet, sans connaissance de ce contexte, les résultats de l'enquête seraient erronés.

Il commence donc son texte en définissant le terme de contexte :

comme un ensemble de circonstances, sociales et linguistiques, au sein desquelles un fait linguistique (texte, acte de parole, tour de parole, action non verbale...) s'insère et grâce auquel sa signification se construit.(Greco 2021 :en ligne)

Nous pouvons directement, d'après beaucoup d'auteurs, le relier à une compétence strictement linguistique pour faire des études sur les sociétés. Nous pouvons comprendre que le contexte permet de rendre compte de beaucoup de choses tel que les entre faits linguistiques et faits sociaux, les dynamiques de pouvoirs mises en œuvre dans l'analyse des pratiques langagières, l'histoire d'une société, les idéologies, les structures sociales qu'il faut rendre intelligibles pour comprendre « le fonctionnement d'une unité linguistique au sein d'une communauté. » (Greco 2021 : en ligne)

Notons que nous considérons qu'une entité linguistique a toujours lieu dans un contexte plus ou moins précis et donc que nous avons très souvent si ce n'est pas systématiquement besoin de connaître le contexte pour comprendre ou mieux comprendre la linguistique.

En linguistique, sociologie ou sociolinguistique, « les signes changent dans le temps, varient d'une communauté à l'autre et se transforment lorsque qu'une variable sociolinguistique est appropriée par d'autres groupes. » (Greco 2021 : en ligne)

Pour poursuivre Josiane Boutet, parle de différentes façons de faire pour mener une enquête en sociolinguistique mais également de l'histoire de la discipline. En effet, elle dit bien que dans les disciplines des sciences sociales, l'enquête peut être menée de différentes manières : analyse de discours, d'écrits, observations, entretiens et bien d'autres. Les enquêtes sur les parlés sont présentes depuis la fin du 18^{ème} siècle avec la naissance de la dialectologie. Certains travaillaient sur la façon de lire une liste de mots (accent, la phonétique, le lexique ...) par exemple.

Dans le domaine de la sociolinguistique nous pouvons nous baser sur des paroles lors d'un discours ou d'une discussion mais pas uniquement. Les écrits et les cartes, par exemple, sont outils de travail.

De nos jours, les sociolinguistiques ne font plus lire de liste de mots mais se basent bien plus sur des entretiens, des questionnaires ou même des récits de vie des enquêtés. Le sociolinguiste se doit d'aller sur le terrain pour faire son enquête. En effet, il ne peut pas seulement se baser sur des dires ou des écrits mais il faut qu'il vive et comprenne le fonctionnement de la langue de la population étudiée.

Il y a tout de même deux types d'enquêtes sur les langues : avec ou sans terrain. En effet, nous pouvons nous baser sur des écrits, des entretiens, des questionnaires mais nous pouvons également intégrer la population sur qui le travail est fait pour bien comprendre comment se passent les interactions entre les individus, les discours, les échanges et nous pouvons même pratiquer des entretiens avec eux une fois leur confiance acquise. Ce que beaucoup de chercheurs ont pu comprendre dans la discipline de la sociolinguistique est qu'une seule méthode ne suffit pas. La meilleure chose à faire lors d'une enquête est de mettre en place une pluralité de méthodes et de les croiser entre elles. Cela permet d'aller plus dans les détails et d'avoir également plusieurs points de vue.

Cependant, nous pouvons noter qu'il reste des points négatifs à ces méthodes telles que le fait qu'il est compliqué pour le sociolinguiste d'avoir un avis objectif car il reste un être humain et aura malgré lui des a priori sur la population sur laquelle il enquête.

Ensuite, pour Henri Boyer la notion de représentation a acquis un statut théorique de première importance dans les sciences humaines et sociales. La représentation sert dans le monde et à autrui à connaître son entourage, sa société suivant l'idée qu'il s'en fait.

Ce n'est seulement depuis peu que dans la sociolinguistique la notion de représentation est présente mais celle-ci est devenue capitale. Cependant beaucoup de travaux ont été menés mais ils restent imperméables les uns aux autres sachant que certains traitent des représentations linguistiques alors que d'autres traitent des représentations sociales. C'est pour cela qu'Henri Boyer a voulu casser cette imperméabilité et joindre les deux notions.

Nous allons chercher à comprendre les représentations en lien avec la langue parlée dans la société étudiée pour comprendre comment les individus créent un lien entre eux. Nous retrouvons en France par exemple l'unilinguisme français qui est une représentation importante dans ce pays. En effet, l'auteur nous dit que les individus français ne se sentent pas en sécurité s'ils ne comprennent pas la langue parlée autour d'eux.

En lien avec les langues parlées en France, des enquêtes menées par des sociolinguistiques montrent que certaines communautés française telles que la Corse cherchent à avoir leurs propres langues pour éviter la diglossie et appartenir encore plus à leur groupe en créant une distance avec les autres français qui ne parlent pas le corse.

Pour finir, un des points qui me paraît tout aussi important que les autres dans la discipline de la sociolinguistique est celui de l'interaction. C'est Boutet et Michelle Auzanneau qui nous en parle.

Pour débiter, nos auteurs définissent l'interaction comme « une action conjointe de deux ou de plus de deux participants ». Nous parlons de différentes interactions : verbales, non verbales, sociales, plurilingues... finalement, les conceptions de l'interaction varient suivant les disciplines, les traditions nationales et les cadres théoriques dans lesquels se passe l'enquête.

Dès le début du 20^{ème} siècle, les professionnels des sciences sociales vont mettre l'individu en première position dans l'enquête des interactions. En effet, ils considèrent les acteurs sociaux comme « interprètent du monde » et disent qu'ils ne pensent donc pas s'en détacher. En effet, sans acteur social nous ne trouvons pas d'interaction.

Dès la fin des années 1960, apparaît l'analyse conversationnelle avec l'ordre de parole des individus concernés, la séquentialité ... De là émergeront deux courants principaux de la sociolinguistique : la sociolinguistique interactionniste (la compétence de la communication qui assure la participation à la vie sociale) et l'ethnographie de la communication (envisage la parole comme une partie du processus de communication et observe l'usage de celle-ci dans la vie quotidienne).

Il y a aujourd'hui de très nombreux travaux sur le sujet des interactions verbales. Finalement, nous pouvons nous rendre compte que la faculté cognitive du langage est utilisée

dans la plupart des interactions dans nos sociétés. Cela permet aux individus de se comprendre et d'être le plus clair possible avec les personnes avec qui ils interagissent. Il faut noter tout de même qu'il n'y a pas que l'oral qui est présent lors des interactions. En effet, nous pouvons retrouver les gestes, les signes, le regard, les expressions du visage... (langage corporel).

Finalement, nous pouvons constater que nous retrouvons de nombreuses thématiques dans la sociolinguistique. En effet, pour faire une enquête dans cette discipline il faut être attentif à de nombreux points complètement différents mais complémentaires pour amener le plus d'informations possible sur l'enquête menée.

2. La socialisation langagière

Maintenant, que la discipline de la sociolinguistique a été définie et comprise, passons au thème de la socialisation. Comme je l'ai dit précédemment, la socialisation est présente dans toute société et celle-ci permet aux individus de la même société de se comprendre entre eux grâce aux normes, valeurs, langues, ... partagées.

Calvet, dans son livre, nous parle du linguiste Antoine Meillet, qui pense que la linguistique est un fait social comme d'autres professionnels de la discipline. Il dit que

du fait que la langue est un fait social il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social.

Cette idée a été reprise ensuite par Labov qui a une pensée assez proche de celle de Meillet.

Le texte aborde ensuite l'idée de Basil Bernstein, sociologue spécialisé dans l'éducation. Il va être le premier à prendre en compte à la fois les productions linguistiques réelles et la situation sociologique des locuteurs. Il va constater que les enfants de la classe ouvrière présentent des taux d'échecs scolaires plus élevés que ceux de la classe aisée. Il explique cela du fait du langage. Il a donc étudié les différences de socialisation au sein des groupes sociaux et essayé de comprendre de quoi celles-ci peuvent provenir.

Sur la même idée, Greco fait un lien entre la langue et le réel. En effet, d'après lui, celle-ci configurerait une vision du monde : « pour intervenir sur le monde et les relations de pouvoir entre les hommes et les femmes, il faut intervenir au niveau de la langue. »

D'autres travaux montrent que

le patriarcat et la domination des hommes sur les femmes seraient l'*effet* de la mise en place de configurations participationnelles instaurées par les femmes lors des repas en famille. Ainsi, en invitant par exemple l'enfant à produire des narrations adressées à son père (« You wanna tell Daddy what happened to you today ? »), les mères se positionnent dans un rôle d'auditoire (vs destinataire principal) et véhiculent de ce fait une « father knows best dynamics » (Ochs et Taylor 1995).

Les travaux montrent que les hommes et les femmes prennent une place différente dans la société dans laquelle ils se trouvent suivant les normes et les valeurs que celle-ci peut défendre. En effet, la socialisation d'une femme ne sera pas la même que celle d'un homme. Nous le voyons dès l'enfance à travers l'éducation donnée par les parents.

Par exemple, l'émergence de la littérature sur les styles interactionnels genrés serait d'après beaucoup d'auteurs transmise dès l'enfance durant des procédés de socialisation langagière différenciée.

L'auteur nous fait part de sa pensée :

Dans ce cadre, les hommes et les femmes ayant participé dès leur enfance à des processus de socialisation différents et différenciés n'interpréteraient pas de la même façon les ressources linguistiques dans l'interaction et seraient destiné-e-s à un éternel malentendu dans la conversation (Greco 2014 : en ligne).

C'est à partir de là que nous nous basons sur l'étude de Goodwin qui montre que « des gamins peuvent s'approprier ces styles interactionnels pour instituer des relations d'asymétrie entre gamins jouant aux papas, aux mamans ou aux maîtresses d'école » (Greco 2014 : en ligne).

Un autre auteur, Hall, montrera lui, que des enfants peuvent s'approprier et assumer d'autres identités que celle de leur sexe anatomique comme pour les jeux par exemple. Cela peut dépendre de plusieurs facteurs, mais le plus probable est l'ouverture d'esprit de l'entourage sur ce sujet et donc l'éducation reçue par l'enfant.

Dans plusieurs travaux sur la domination masculine, ceux-ci la considéreront plus comme un effet des pratiques discursives que comme des primitifs sémantiques censés rendre compte des pratiques des acteurs. Il y aura en effet, la mise en place d'un grand questionnement

du concept d'identité grâce, par exemple, au travail de Cameron et Kulick en 2003. Celui-ci prend en compte de l'inconscient et du fantasme, chose qui n'était pas faite auparavant.

Finalement, grâce à ce texte de Greco, nous pouvons constater que la différence de socialisation entre les hommes et les femmes sera étudiée de différentes manières et des facteurs différents entreront en compte. Cela nous permettra de comprendre d'où vient ce processus, mais également pourquoi cela continue.

Pour finir, pour Lambert, le concept de socialisation langagière se définit comme suit : un processus multidimensionnel par lequel des enfants ou d'autres novices plus âgés développent des dispositions à utiliser le langage, les langues ou d'autres ressources communicatives de manière culturellement et socialement appropriée.

Cette discipline fera attention à ce facteur dès le début de l'enfance des individus. La recherche de celle-ci prend sa source dans plusieurs champs : l'ethnographie de la socialisation et de la sociolinguistique interactionnelle.

Comme dans les textes abordés auparavant, l'auteure nous dit que beaucoup d'anthropologues et de professionnels travaillant dans la linguistique telle qu'Edward Sapir affirment la puissance socialisatrice de la langue. Des anthropologues linguistes élaborent un cadre théorique et méthodologique intégrant des apports de la psychologie développementale, de l'anthropologie culturelle, de l'ethnométhodologie et de la linguistique pour l'étude du processus désigné par le syntagme lexicalisé *language socialization*. (Lambert 2021 : en ligne).

Les travaux s'intéressent à l'acquisition de la compétence communicative et à la socialisation qui se construit tout au long de la vie grâce à des expériences dans différents contextes sociaux.

Nous apprenons également que

L'attention est orientée conjointement sur les processus cognitifs, les désirs et affects, l'organisation sociale et la signification culturelle des formes sémiotiques, ainsi que sur les idéologies à l'œuvre dans les engagements interactionnels localisés de novices et de membres plus expérimentés. (Lambert 2021 : en ligne).

Finalement, comme nous avons pu le comprendre juste avant, plusieurs facteurs sont pris en compte pour comprendre comment les enfants de jeunes âges se socialisent au sein de leur société.

De plus, différents travaux ont montré que « l'activité langagière de « clarification » (de ses propres propos ou de ceux d'autrui) dans des interactions avec de jeunes enfants peut varier de manière significative d'un contexte à l'autre » (Lambert 2021:en ligne). Ceux-ci permettent de montrer « combien certains aspects de l'appropriation et de l'usage du langage largement supposés universels peuvent s'avérer variables (Sterponi & Bhattacharya, 2012). » (Lambert 2021 : en ligne).

En effet, suivant la catégorie sociale dans laquelle se trouve l'enfant, la socialisation ne sera pas faite de la même manière par exemple.

Pour conceptualiser la formation des systèmes de signification, il faut d'après l'auteure articuler l'étude des structures sociales avec celles des interactions. En effet, si nous nous basons seulement sur l'un sans prendre en compte l'autre, cela implique que nous sommes dans une société où il n'y a pas d'interactions ce qui est erroné. Nous savons tous que la société est comme elle est de nos jours grâce aux structures sociales présentes, mais également grâce aux interactions entre individus.

Toutefois, des travaux ont permis de montrer que « la participation des novices à la communication est influencée mais non surdéterminée par les normes des membres expérimentés, la situation étant interactivement construite par les participants. » (Lambert 2021 : en ligne)

Amy Paugh (2005) montre par exemple comment les enfants se socialisent linguistiquement et culturellement seulement en jouant à des jeux avec d'autres enfants qui ne sont pas du même âge qu'eux.

En même temps qu'ils acquièrent les langues du répertoire local (anglais et patwa), ils saisissent les valeurs et les règles d'usage de ces langues, les catégories sociales qui se déploient localement et la manière dont les pratiques langagières contribuent à les constituer en tant que telles. (Lambert 2021 : en ligne).

D'autres recherches situées dans d'autres domaines de la sociolinguistique envisagent les langues comme objets et vecteurs de socialisation. Ces travaux contribuent à expliquer « les relations entre le développement de la compétence de communication et l'inscription sociale des individus ou des groupes. » (Lambert 2021 : en ligne)

Ce n'est donc pas seulement au sein de la sociolinguistique ou même de la sociologie que les chercheurs ont compris que la langue est un des premiers facteurs de la socialisation. Il faut, tout de même, noter que la langue et la façon de parler restent des facteurs parmi tant d'autres de la socialisation des individus.

Dans le livre de Dorlin, nous comprenons qu'aux alentours des années 1960 l'infériorité sociale des femmes est très présente et celle-ci est renforcée par le fait qu'elles n'ont pas accès aux facultés cognitives du langage, ou du moins, seulement par le recours à des systèmes de représentations masculines. Finalement, d'après un certain nombre de féministes c'est avant tout un questionnement politique.

Sophie Bally nous parle également du lien qu'il peut y avoir entre les langues et la socialisation des individus. En effet, à travers plusieurs études réalisées dans le monde entier nous pouvons constater que les femmes en Angleterre par exemple, si elles sont de classe moyenne, vont plus tendre à essayer de parler l'anglais dit « correct » que les hommes (meilleure prononciation, meilleur lexique, meilleure grammaire). Elles font cela car inconsciemment ou non elles ont compris qu'une manière de parler correspondait à une classe sociale.

Il faut toutefois noter que dans certaines populations du monde, les stéréotypes connus en Occident ne sont pas présents. Au contraire, c'est le sexe opposé qui a ces caractéristiques. Si en Occident c'est l'homme qui est plus amené à jurer en public, dans certaines populations c'est plus la femme qui aura ce comportement.

« Pour de nombreux spécialistes, la langue nous permet de construire notre identité ». Ils parlent même de bricolage d'une image de « nous-même » et donc de notre identité. Pour la fabriquer nous pouvons prendre des traits de la langue qui signalent une identité sociale (sexe, métier, identité régionale). D'après notre auteure, l'emprunt répété de ces traits tend à créer un stéréotype :

Les stéréotypes du parler féminin, (parler d'une voix douce, être polie, faire des phrases correctes, rester silencieuse, parler de soi) sont des représentations d'un archétype socioculturel présent dans l'imaginaire : la femme blanche bourgeoise du dix-neuvième siècle, bonne épouse et bonne mère. En ne se conformant pas à ce modèle et en transgressant donc les règles du bon parler féminin, par exemple en parlant comme un homme de classe

inférieure – « comme un charretier » - une femme risque de donner d'elle l'image d'une féminité moins bien notée sur l'échelle des valeurs sociales : la femme de mauvaise vie, de mauvaise éducation ou de milieu inférieur. (Dorlin 2008,3).

Les stéréotypes langagiers semblent fonctionner comme des normes de références et fournissent des modèles de production et des cadres d'interprétation du discours.

Cela permet aux individus de savoir comment se comporter en société suivant la place qu'ils souhaitent avoir dans celle-ci. En effet, si une femme veut paraître « femme », elle doit connaître les codes qui sont pour elle signe d'être « une femme ».

Finalement, l'imaginaire collectif sur cette question va creuser un plus gros écart entre les sexes que seulement les différences biologiques de sexes qui peuvent exister dès la naissance. C'est pour cela que les individus vont faire attention à ce qu'ils disent mais également à ce qu'ils comprennent des discours suivant leur sexe.

Des codes linguistiques entre les hommes et les femmes peuvent être différents. En effet, une étude sur 20 ans par exemple explique que pour les hommes, se couper la parole n'est pas mal, cela démontre au contraire un intérêt de la personne pour la conversation. Il pense a contrario que la femme va davantage laisser parler l'homme au départ mais qu'une fois qu'elle donne son point de vue, l'homme doit la laisser parler et ne surtout pas la couper car à ce moment-là elle pourrait se vexer. Cette pratique étant vécue comme un manque de respect par la femme.

En conclusion, l'auteure nous dit que les femmes et les hommes ont un langage qui est similaire sur beaucoup de points. Certains points vont être en divergence. Beaucoup de femmes vont « parler hommes » tandis que beaucoup d'hommes vont « parler femmes ».

Le langage est essentiellement culturel et social. Même s'il peut encore être présent dans les sociétés pour créer des différences nous savons maintenant qu'il peut également être un levier d'action important dans la lutte contre les stéréotypes.

Comme nous l'avons analysé dans la première partie, le contexte est un point important dans la compréhension du langage. Ce contexte, nous dit Greco, dans son écrit intitulé *contexte*, est présent pour les locuteurs lors d'une conversation. En effet, suivant le contexte, la personne

que nous avons en face de soi... la discussion sera différente et le locuteur ne se comportera pas de la même façon. Le contexte est donc une variable importante qui doit être prise en compte par les professionnels lors d'enquêtes sur des discussions ou échanges.

Prenons le sujet à l'inverse en considérant que les faits linguistiques peuvent être producteurs de contexte. De la même façon, nous pouvons considérer le contexte comme quelque chose de multidimensionnel qui prendrait en compte des facteurs linguistiques ainsi qu'extralinguistiques comme les conduites corporelles des acteurs sociaux, le cadre social....

Ce contexte de multi dimensionnalité implique que le sexe, l'âge, le milieu social et encore bien d'autres facteurs doivent être pris en compte pour que le contexte soit le plus clair possible. Au final, le contexte est un facteur très important dans les enquêtes menées sur la linguistique ou même en général et nous ne pouvons faire l'impasse sur celui-ci.

James Costa, nous parle de la difficulté à définir l'identité d'un individu dans un de ses écrits. Il dit qu'elle peut être définie et comprise de différentes manières, individuelle ou collective (identité au travail ou identité sociale par exemple.). Différents psychanalystes sont d'accord sur le fait qu'un seul individu peut avoir plusieurs identités différentes en même temps ou au cours de sa vie. Nous parlons ici de troubles de l'identité en psychologie par exemple.

En sociologie Rogers Brubaker, spécialiste cité par notre auteur, dit que l'identité est multiple mais qu'il y a une conception forte et une plus faible. La force provient du fait que tous les individus ont ou cherchent une identité. Cette identité est souvent en lien avec celles des autres individus qui font partie du même groupe et différente de celle de ceux qui ne font pas partie de ce groupe social.

Si nous prenons maintenant la conception faible, pour le sociologue Brubaker cité dans le texte de notre auteur, les identités sont multiples et constamment remises en question, instables, fragmentées et constamment renégociées.

Nous pouvons retrouver d'après notre auteur des travaux de Labov qui mettent en lien le changement linguistique et l'appartenance à des groupes sociaux. Il en déduira que certaines variables linguistiques n'appartiennent qu'à certaines catégories sociaux professionnelles.

Nous nous intéresserons aussi aux différents processus de catégorisations et de constitutions des interactions à travers, par exemple, la contextualisation. Ces processus permettent inconsciemment, la plupart du temps, aux individus d'un groupe de savoir si l'individu qui est en face de lui appartient à son groupe ou non.

Nous pouvons noter que la langue est un marqueur d'identité et qu'il est indispensable dans nos sociétés Occidentales de savoir parler la langue de son pays. De plus, certains mots ou expressions sont plus vus comme des marqueurs sociaux que comme des moyens de communication.

Aujourd'hui beaucoup de travaux font le lien entre la langue et l'identité ou l'identification sociale qu'elle soit nationale, de genre ou de race par exemple. Pour finir, dans le texte *transmission des langues* de Christine Deprez, est évoqué la transmission des langues dans la société. Nous nous demandons par qui et comment cette transmission est faite pour que ces langues perdurent dans le temps.

D'après notre auteure, la transmission de la ou des langue(s) parlée(s) se fait au départ dans la sphère familiale. Nous acquérons le langage et la langue en même temps si nous nous retrouvons dans une sphère monolingue. Dans un cadre de plurilinguistique plusieurs questions vont se poser aux parents, tuteurs légaux... En effet, nous pouvons nous demander quelle langue il faut parler, lesquelles il faut apprendre aux enfants... les mêmes questions peuvent revenir en ce qui concerne l'écriture.

De cela découle qu'il existe un marché des langues. En effet, certaines langues seront dites plus importantes que d'autres. Nous pouvons parler de la pratique de la langue anglaise qui est considérée comme très importante par rapport à la pratique d'autres langues. C'est ce que nous appelons la hiérarchie sociale des langues.

Grâce à des enquêtes nous allons tâcher de saisir l'évolution des pratiques linguistiques dans un pays ou dans une région. Une première enquête de l'INED montre l'importance de la diversité des langues en France.

Nous pouvons également retrouver des enquêtes menées par observations et enregistrements. Celles-ci permettront de mieux comprendre l'acquisition du langage des

enfants dans leur milieu familial. En effet, le langage ne se fait pas par imitation comme nous pourrions le croire mais « se construit par des dialogues entre des personnes d'âges, de statut, de ressources linguistiques, de vécus différents. ».

La transmission des langues se fera également dans d'autres lieux tel que l'école par exemple. En effet, les enfants apprennent beaucoup entre eux. Si la langue parlée et écrite à la maison n'est pas la même que celle apprise à l'école, nous pourrions retrouver à ce moment-là des associations qui sont là pour aider les enfants dans cette situation.

Au cours de longs entretiens nous pouvons constater l'attachement identitaire et affectif des langues. En effet, c'est à partir de cela que les personnes vont faire le choix de parler une langue plutôt qu'une autre et surtout quelle langue apprendre à leurs enfants.

Finalement, le plus important d'après l'auteure est que les individus se rendent compte de l'importance des langues dans le quotidien et qu'ils comprennent également leurs attaches par rapport à ces langues parlées ou non de par leur vécu.

3. Genre et langage

Pour cette dernière partie, je vais aborder la question du genre présente dans mes différentes lectures.

Pour débiter, je vais brièvement définir le mot : genre. En règle générale, le genre est défini comme la construction socioculturelle des rôles masculins et féminins ainsi que des rapports entre ces deux sexes. Le genre décrit des fonctions sociales assimilées et inculquées culturellement dans une société à chaque sexe.

Prenons le premier texte qui parle de cette construction, le livre de Calvet. Sur la fin du livre, l'auteur aborde la question de la lecture et plus particulièrement l'échec des enfants dans cette discipline. Pour Labov, l'échec de l'apprentissage de la lecture vient d'un conflit culturel, d'autres pensent que la variable sexe est à prendre en compte.

En effet, l'auteur nous dit que cette variable nous montre durant l'expérience, l'existence d'attitudes différentes des hommes et des femmes face aux comportements sociaux.

Ce que nous savons déjà, c'est que la langue fait partie des différents comportements sociaux. Pour expliquer la signification de cette différence, celui-ci se réfère à un livre de Pierre Bourdieu où il est écrit :

Et l'on comprend ainsi que, comme les sociolinguistes l'ont souvent observé, les femmes soient plus promptes à adopter la langue légitime (ou la prononciation légitime) : du fait qu'elles sont vouées à la docilité à l'égard des usages dominants et par la division du travail entre les sexes, qui les spécialise dans le domaine de la consommation, et par la logique du mariage, qui est pour elle la voie principale, sinon exclusive, de l'ascension sociale, et où elles circulent de bas en haut, elles sont prédisposées à accepter, et d'abord à l'École, les nouvelles exigences du marché des biens symboliques. (Calvet 2017: en ligne)

En lien avec ce premier texte, nous pouvons aborder le texte de Arnold et Candea qui nous parle des stéréotypes de genre dans la société. Ceux-ci nous rappellent dès le départ ce qu'est un stéréotype. Les stéréotypes sont, d'après nos auteurs, des processus ancrés dans la société qui entrent en jeu, même inconsciemment dans la manière dont nous résonnons à un moment donné. Cela influence la perception des comportements des individus. Nous sommes souvent, inconsciemment, à se focaliser sur les comportements attendus donc les comportements dits stéréotypiques et moins sur les comportements non-stéréotypiques. En effet, lorsque qu'un comportement non-stéréotypique se présente face à nous, il risque d'attirer notre attention car ce n'est pas un comportement attendu habituellement. Cette influence des représentations stéréotypiques a aussi été attestée dans certaines expériences en lien avec la voix et la parole. Pour illustrer ce propos, ils disent que « différentes études phonétiques ont permis de montrer que des sons pouvaient être perçus différemment en fonction du genre assigné à la personne écoutée » (Johnson et al. 1999 ; Strand & Johnson 1996 ; Strand, 1999, 2000).

Par exemple, Strand et Johnson (1996)

ont réalisé une expérience dans laquelle ils faisaient écouter des sons – des fricatives sourdes – associées à des photos de visages féminins ou masculins pour produire l'impression que les sons entendus étaient produits tantôt par une femme, tantôt par un homme. Ils ont remarqué qu'un même son pouvait être perçu comme une fricative sourde post-alvéolaire /ʃ/ s'ils présentaient la photo d'un visage féminin et comme une fricative sourde alvéolaire /s/ s'ils présentaient un visage masculin. Les auteurs expliquent ce phénomène par des attentes spécifiques des auditrices et auditeurs par rapport aux frontières entre /s/ et /ʃ/ en fonction du genre du locuteur – on s'attend à ce que le bruit de friction soit réalisé dans des fréquences plus élevées chez une femme que chez un homme. (Candea & Arnold 2015, en ligne).

Finalement voilà ce qui en ressort :

La comparaison des deux séries de résultats nous a permis de constater une différence significative en fonction du genre supposé de la personne écoutée. Ainsi, la phrase *Mathieu L. est agressif* a reçu un nombre largement supérieur d'évaluations *pas du tout d'accord* par rapport à la phrase *Mathilde L. est agressive.* » (Candea & Arnold 2015, en ligne).

Pour poursuivre, ils disent que

« cela nous incite à penser que les voix de femmes avec des fréquences basses (voix graves/sombres) sont globalement évaluées plus positivement que les voix d'hommes avec des fréquences élevées (voix aiguës/clair) grâce aux attitudes positives associées aux basses fréquences. » (Candea & Arnold 2015, en ligne).

Lorsque les voix androgynes sont présentées comme voix d'homme, le stéréotype qui vient pour beaucoup d'auditeurs ou d'auditrices est que les hommes homosexuels ont une voix plutôt aigue. En effet, il est constaté que les hommes ayant une voix plutôt aigue sont jugés plus négativement que des hommes ayant des voix dites « masculines ». Il faut également noter que ce sont les voix androgynes masculines qui sont les plus stéréotypées et que celles qui sont notées comme étant des voix de femmes sont jugées bien moins négativement.

Finalement les auditeurs ont un jugement plus ou moins positif suivant si les hommes ont une voix plus ou moins grave et si les femmes ont une voix plus ou moins aigue.

Depuis le début de mon écrit qui se base sur différents textes, nous avons pu largement aborder la question de la langue et du langage parlé au sein de la société. Ce qui est nouveau grâce à ce texte, c'est que le langage peut être jugé par les individus de la société. Cela peut, sur le court comme sur le long terme, engendrer des différences entre les hommes et les femmes seulement en les écoutant.

L'auteur Greco dans son texte nous fait savoir que nous retrouvons de plus en plus d'études sur la question du genre dans de nombreuses disciplines telles que la sociologie, la psychologie, la littérature, l'anthropologie et bien d'autres. Cependant, en ce qui concerne le langage, cette facette n'est pas beaucoup expérimentée. Alors que nous savons que le langage est quelque chose de très présent dans la construction du genre. C'est surtout en France que le genre est pris comme une variable et non comme un cadre théorique. Il nous dit, en effet, que c'est d'abord grâce à la présence dispersée d'un ensemble de travaux sur le sexage des femmes dans la langue, la féminisation des noms de métiers et des titres de fonctions et sur la variation sociolinguistique que les recherches linguistiques sur le genre émergent dans l'espace francophone. (Greco 2014: en ligne).

En 1980 nous trouvons la publication d'un recueil de textes édité par Aebisher et Forel (1983), *Parlers masculins, parlers féminins ?* qui est d'après l'auteur « la proposition d'un nouveau champ de recherche articulant sexe, langage et langue et d'une démarche féministe linguistique » (Greco 2014 : en ligne).

Ce n'est donc qu'à partir des années 80 environ que des professionnels du langage dans la sociolinguistique ou l'ethnolinguistique plus particulièrement commencent à faire des études sur la langue en lien avec le genre. Nous trouvons par exemple des travaux sur la féminisation des noms des métiers par Houdebine en 1998. Petit à petit, de plus en plus d'études sont faites sur le thème du langage en lien avec le genre et inversement sur le thème du genre et de la sexualité en lien avec le langage.

Par la suite, Greco nous parlera de Robin Lakoff, qui en 1973 publia un article dans *language in society* qui obtiendra un accueil très important et qui marquera la discipline de la sociolinguistique et donc la naissance d'un nouveau champ de recherche : le lien entre la linguistique et le genre. En 1975, elle publiera un livre nommé « language and woman's place », elle présente les traits de caractéristique du langage des femmes. Sachant qu'elle est féministe et qu'elle voit dans ce parler une marque de patriarcat et le signe d'une « domination masculine ».

Elle reprendra ce livre 29 ans plus tard dans une démarche d'un réflexive éclairer par les analyses des différents professionnels membres influents dans la discipline de la linguistique sur le genre.

Trois paradigmes ressortent finalement de ce courant, la domination, la différence et la performance.

Elle pense qu'il y a une inégalité des rôles et des places occupées par les hommes et les femmes dans la société. Pour elle, la domination exercée par les hommes sur les femmes se reflète dans le langage. D'un côté en se basant sur la formulation du discours des femmes mais également sur la formulation faite de la part d'individu qui parlent à une femme. C'est de là qu'elle va mettre en place une liste des traits typiques du « parler femmes » :

Ainsi, plusieurs traits seront relevés : un lexique spécialisé dans les couleurs et les émotions, des adjectifs dits « vides » (*cute, divine...*) ; l'utilisation d'une intonation interrogative posée à la fin d'une assertion, les stratégies d'atténuation d'une déclaration (*Well, I don't know...*) ; la présence d'intensificateurs (*I like so much*) et de hedges (*sort of*) dans les structures utilisées par les femmes ; des questions posées en fin d'énoncé (les *tag questions* « lovely day today, isn't it ? ») ; une présence importante de marques de politesse dans la conversation, l'absence d'humour ; la présence de l'hypercorrection, etc. (*Greco 2014 : en ligne*).

Nous pouvons en déduire que les conversations sont considérées comme de bonnes entrées en matière pour étudier la façon dont la domination des hommes s'exerce sur les femmes.

D'autres chercheurs ont montré que la pratique langagière et le genre dépendent de normes et de postures idéologiques. L'autorité liée à la masculinité et la vulnérabilité associée à la féminité sont présentes dans beaucoup de travaux.

Nous constatons à travers les différents textes que les différences de genres sont de mieux en mieux comprises par les individus et les chercheurs. Elles sont donc de plus en plus acceptées dans la société et leurs déclinaisons sont nombreuses (la classe, l'âge, les normes, la prise en compte de l'hétérogénéité des individus ou non ce qui n'était pas fait auparavant).

Pour finir, je vais parler du même auteur : Greco, mais en me basant sur un autre de ses textes. Dès le début de son travail, nous constatons que celui-ci est principalement basé sur l'écrit. En effet, il dit que le genre est présent dans le domaine des catégories grammaticales. En ce qui concerne l'adjectif, les pronoms, les noms, les déterminants... Nous retrouvons, en effet ce que nous appelons l'accord en genre. Depuis la fin des années 80, une grande question se pose autour du fonctionnement grammatical et sont mis en place de plus en plus de procédés grammaticaux pour désigner la fluidité et la pluralité des genres.

Outre la question grammaticale, il dit qu'il faut prendre en compte le fonctionnement, ce qui se pratique déjà sur le sujet du genre. En effet, de par l'actualité, nous connaissons l'existence d'un mouvement féministe qui a vu le jour petit à petit dans la société française. Cela a sûrement, voire même, bien évidemment aidé à l'évolution de la langue utilisée couramment de nos jours. Ce que veut dire l'auteur, c'est que le langage est intimement lié à

beaucoup d'autres choses telles que l'intonation de la voix, les conduites visuelles... qui seront différentes suivant le genre de l'individu qui parle.

C'est pour cela que la recherche linguistique sur le genre en lien avec le langage est devenue depuis quelques années un champ d'études interdisciplinaires qui croisent des méthodologies très différentes les unes des autres telles que la sociolinguistique, la sémiologie, la stylistique et bien d'autres. Cette thématique connaît un essor dans la société française depuis quelques années. L'auteur pense que «La voix est sûrement l'un des dispositifs les plus puissants de construction du genre.», car nous pouvons prendre en compte les pratiques articulatoires, les caractéristiques anatomiques et que c'est « un dispositif puissant de création et de contestation du dimorphisme sexué du corps.».

L'écriture est également un espace de contestation du genre. L'écrit a été, à un moment donné, décrit comme un espace d'émancipation des femmes à travers l'écriture inclusive par exemple. Finalement, les travaux les plus récents sur ce sujet

ont montré comment la graphie et la langue, par la mobilisation d'un nombre potentiellement infini des ressources graphiques et linguistiques hybrides deviennent le lieu où les normes de genre sont interrogées dans une visée à la fois esthétique et politique (Swamy & MacKenzie 2019). » (Greco 2021 : en ligne)

Pour répondre à la question de la domination et de la différence entre les sexes, nous retrouvons des explications différentes, mais pour la plupart complémentaires. Celles-ci restent focalisées sur la façon dont les hommes et les femmes parlent et sur les procédés sur lesquelles les femmes sont représentées dans la langue.

En 1990, comme nous l'avons vu dans le texte précédent, une approche intersectionnelle a été réalisée : elle prenait en compte les genres en lien avec les sexualités et les sexes mais également d'autres variables comme l'âge, la race, la classe sociale. Tout en faisant attention aux pratiques discursives des communautés se situant en dehors de la binarité femme/ homme.

Finalement, comme dans tous les textes que nous avons pu aborder lors de ce travail, celui-ci nous indique que la question du genre peut être traitée grâce à différents facteurs. Dans ce texte, la question de l'écriture est centrale, mais nous devons avoir en tête que ce n'est pas le seul facteur sur lequel les recherches s'appuient pour être complètes.

Dans son livre Dorlin explique que le sexe peut être compris de trois manières différentes : le sexe de la sexualité, le sexe biologique et enfin le genre (c'est de ce côté-là que les différences entre les individus de genre féminin et masculin vont plus se faire ressentir).

Depuis 1960 beaucoup de mouvements ont pour but de défendre « le deuxième sexe » comme disait Simone de Beauvoir. « Le personnel est politique » est par exemple un slogan de beaucoup de mouvements basé sur la libération des femmes. Ce mouvement s'explique en premier lieu d'un point de vue historique. En effet, ces idées sont défendues depuis le 17^{ème} siècle, et ces femmes ont pour but de faire comprendre que grands nombres d'inégalités existent et persistent entre les hommes et les femmes. D'après l'auteure, ces femmes deviendront une identité politique car elles ont conscientisé le fait d'être femmes et de l'être par obligation et soumission. Cette conscientisation s'est faite petit à petit et grâce à des groupes de parole, appeler également groupe de conscience. Ceux-ci ont permis aux femmes de se retrouver dans un groupe non mixte pour discuter de leur vécu. Cela leur a permis de se rendre compte que leur quotidien était aussi celui d'autres femmes. Ces groupes ont énormément aidés dans les années 70 notamment sur le sujet des violences faites aux femmes.

Dans la même idée, nous retrouvons « les expertises sauvages ». Des femmes se rejoignent pour parler de leur savoir, ce qui va leur permettre de comprendre que le sexe dit « dominant » et donc « savant » ne l'est pas plus qu'elles. Ces groupes ont permis par exemple la mise en place de l'avortement par aspiration en 1972 au lieu de l'avortement par curetage : En court-circuitant le savoir dominant, ou plus particulière gynécologique ou sexologique, les femmes ont produit du savoir sur leur sexualité et leur santé, se sont réapproprié leur propre corps, en inventant ou en expérimentant des techniques de plaisir comme de soin. (Dorlin 2008,13)

De plus, ces femmes se battent pour une égalité des sexes au travail. L'auteure nous parle de division sexuelle du travail que ce soit dans les milieux professionnels ou domestiques. En effet, nous associons le travail de production aux hommes tandis que le travail de reproduction est assimilé aux femmes.

Plusieurs épistémologistes mettent en place des projets pour rendre compte des inégalités entre les hommes et les femmes. Retrouvons celui de Nancy Hartsock en 1983 qui cherche à transformer l'expérience en savoir sur le sujet des inégalités entre les hommes et les femmes. Retrouvons également la critique épistémologique de Nicole-Claude Mathieu sur les discours

ethno-anthropologique. Elle démontre l'androcentrisme des études de terrain et des observations qui peinent à reconnaître les femmes comme des actrices sociales, à mesurer et à quantifier leur travail ou leur dépense énergétique, en omettant nombres de leurs activités, en neutralisant la division sexuelle du travail, en se désintéressant de leur rôle actif dans les échanges sociaux. (Dorlin 2008,20). Pour finir, Evelyn Fox Keller va quant à elle s'intéresser à ce qu'elle appelle « le travail symbolique du genre » et notamment au rôle de métaphore genrées dans le langage scientifique et l'activité scientifique elle-même. Elle a par exemple pu montrer comment les métaphores genrées constituaient un obstacle à la compréhension de certains phénomènes comme la fertilisation.

Enfin, beaucoup de femmes épistémologistes rendent compte du fait que les productions scientifiques ne sont pas hors du monde social et donc qu'elles sont politiques. Cela amène à dire que les femmes font autant partie de la société que les hommes et donc qu'elles doivent être prises en compte lors des productions scientifiques.

Essayons maintenant de comprendre l'histoire du sexe.

Dans notre société le genre est donné lors de la naissance de l'enfant suivant le sexe qu'il a. Cela commence à poser problème lorsque certains bébés naissent soit sans sexe, soit intersexe ou même hermaphrodites. Les médecins, à ce moment-là, font tout pour leur donner l'identité de « mâle » ou « femelle » en reformant et en « réparant » le sexe de l'enfant en question. Ils ne se posent pas, par exemple, de question sur les envies sexuelles de l'individu dans sa vie future.

Des années plus tard, John Money a pour la première fois opéré un petit garçon physiquement formé comme garçon et lui a assigné un sexe de petite fille. Bruce est alors devenu Brenda. Ce sont les prémices des opérations qui se pratiquent aujourd'hui pour un changement de sexe. Il démontre à ce moment-là que le sexe biologique ne détermine pas l'identité sexuelle des individus. Idée qui sera remise en cause par de nombreux scientifiques par la suite sachant que Brenda s'est toujours senti homme et l'est même redevenu après avoir été mis au courant de son histoire.

Vers la fin du 19^{ème} siècle, Krafft Ebing montre à travers ses travaux que la pensée médicale comprend dans le sexe biologique les processus de sexualité, la procréation ainsi que la sexualité. C'est une grande avancée dans le monde scientifique. Vers la fin du 20^{ème} siècle,

« le concept de genre est utilisé en sciences sociales pour définir les identités, les rôles, les valeurs, les représentations ou les attributs symboliques féminins et masculins, comme les produits d'une socialisation des individus et non comme les effets d'une « nature » » (Dorlin 2008,39).

Finalement, grâce à de nombreuses recherches, nous comprenons que le genre peut être défini bien plus largement que le sexe biologique qui est lui considéré comme binaire. En effet, il y a une bi catégorisation du sexe depuis de nombreuses années et certains comme Anne Fausto-Sterling vont prouver qu'il existe bien plus que deux sexes (mâle ou femelle) si l'ensemble des niveaux de sexuation est pris en compte (physiologique, anatomique, chromosomique.).

L'auteure nous dit ensuite que lorsqu'un enfant naît avec un sexe dit anormal, des professionnels tels que des urologues, spécialistes sociaux, chirurgiens... se réunissent et ont 48h pour décider quelles hormones il faut donner à l'enfant en question. Cette décision est souvent basée sur les chromosomes déjà présents mais quelques fois il faut passer outre car l'enfant peut avoir les chromosomes XX et un pénis normalement formé ou inversement.

Sur ce genre d'opération nous pouvons noter une différence entre les femmes et les hommes. En effet, pour un sexe féminin le but sera de le créer de sorte que la jeune fille puisse faire ses besoins et que celui-ci soit pénétrable. D'un autre côté, lorsque l'opération concerne un jeune garçon, sera pris en compte le fait qu'il puisse faire ses besoins, mais également que celui-ci puisse se mettre en érection, la taille sera également un critère pris en compte lors de l'opération.

L'auteure nous explique finalement que le genre permet de résoudre beaucoup de problèmes politiques. Elle pense que c'est pour cette raison que cette catégorie dite de « genre » existe. Il est dit, finalement, que c'est un système catégoriel social et historique non fondé en nature. D'après l'auteure, le système de genre est lui-même relié à la sexualité de l'individu en question. Cependant, elle dit bien que la sexualité précède le genre.

Pour conclure, nous partons du principe que seules deux catégories de genre existent : féminin et masculin et que tout le monde doit se retrouver dans l'une ou l'autre sans exception.

Cela est limitant car certains individus ne se retrouvent dans aucune de ces deux catégories que se soit physiquement, sexuellement, culturellement ou autres.

De plus, pour les féministes, l'hétérosexualité est fondée sur la distinction hiérarchique des sexes et cela qui déterminerait la sexualité des individus. C'est ce qui d'après elles, amènerait les femmes et les hommes à assimiler rapidement la position dominante ou dominée qu'ils ont dans la société par rapport au sexe opposé. Les féministes, sur ce même sujet, luttent également sur des idées ancrées dans la société, comme l'idée que les femmes n'ont rien d'autre que leur corps pour être rémunérées. En effet, à force d'entendre qu'elles n'étaient pas intelligentes et bonnes qu'à être à la maison, longtemps, certaines ont pensé que leur corps seulement pouvait être source de revenus. Il faut également noter que par le passé et même encore de nos jours certaines femmes n'ont pas accès à leur corps comme elles l'entendent. En effet, après la naissance d'un enfant par exemple, elles ne peuvent pas faire ce qu'elles veulent car il y a des pressions sociales, religieuses, morales...

Finalement, je pense que grâce aux différents mouvements féministes, beaucoup d'idées, de principes, d'habitudes ou changées dans notre société. Mais il reste encore des choses à changer pour établir ou se rapprocher d'une totale égalité entre les deux sexes.

Pour mon étude je me suis appuyée également sur un texte de Corinne Monet. Elle a notamment fait des recherches sur la place des hommes et des femmes dans une conversation.

Elle débute son sujet par une définition de la conversation : « La conversation n'est pas une activité à laquelle on se livre spontanément et inconsciemment ».

Une discussion a besoin d'être gérée par ses participant-e-s. Pour l'auteure, les pratiques conversationnelles sont dépendantes du genre et dans cet article elle recherche les conséquences sur le déroulement de la conversation.

Monet définit la conversation comme un miroir de la société dans laquelle il existe des relations de pouvoir. Elle se demande si ces conversation ne réaffirme pas les différences et les inégalités de genre.

Une première interrogation fait surface : dans le dialogue mixte, le temps de paroles des deux interlocuteurs sont-ils similaires ?

Beaucoup répondraient que c'est la femme qui parlera le plus. Cependant, c'est un stéréotype de genre qui n'a été prouvé par aucune étude. Certaines ont même prouvée le contraire. En effet, une étude (dans un lieu et un moment donné) montre que le temps moyen de parole d'une femme se situe entre 3 et 10 secondes tandis que celui de l'homme est lui entre 10 et 17 secondes.

En classe, une étude de 1989 montre que les garçons parlent en moyenne trois fois plus que les filles et qu'il est huit fois plus probable que ce soit un garçon qui réponde à la question posée sans même avoir demandé la parole.

La différence entre les filles et les garçons lors d'un dialogue peut provenir des interruptions. En effet, lorsque quelqu'un interrompt le locuteur/locutrice alors qu'il est en train de parler, cela relève « un réelle déni d'égalité d'accès à l'espace de la parole. ». Les interruptions dans cette étude, sont systématiques dans les dialogues dits mixtes (un garçon face à une fille qui discute ensemble). De plus, dans 96 % des cas ce sont les hommes qui interrompent les femmes.

Une autre étude prouve que le statut professionnel n'entre même pas en jeu pour pallier ces différences. En effet, un médecin homme interrompra ses patientes tandis qu'une médecin femme sera, elle, interrompue par ses patients hommes.

Finalement, grâce à ces études, nous pouvons constater que le facteur en jeu est bien ici celui du genre des locuteurs.

De ces interruptions peuvent découler des silences, qui sont également genrés. En effet, les femmes et les enfants reçoivent un traitement similaire à la conversation. Les hommes par des stratégies, vont faire comprendre que la femme est bien mieux à sa place en silence. Il y a trois formes de stratégies :

- Les interruptions vues ci-dessus
- Les chevauchements qui ne sont pas voulus par les locuteurs et présents dans toute conversation
- Les réponses minimales retardées qui sont-elles les petits signes (oui de la tête) ou onomatopées (mmmh) pour faire comprendre au locuteur que l'on écoute et que la conversation nous intéresse.

La différence peut également provenir du choix du sujet. Ces sujets apparaissent au début de la conversation mais également à la suite d'une interruption. Ce sont les sujets du deuxième cas qui nous intéressent. L'auteure nous explique qu'après une interruption, un homme va continuer son discours tandis qu'une femme l'aurait interrompue. De plus, l'homme ne récupérera pas les paroles de l'interlocutrice et va donc s'emparer du rôle de locuteur et rendre sa parole prioritaire. Les hommes, après avoir été interrompu, n'hésitent pas à reprendre leur sujet et même à le répéter si besoin. L'échec des thèmes proposés par les femmes ne s'explique pas par leur contenu car ils sont similaires à ceux des hommes.

Monet nous parle ensuite d'une étude faite par Fishman. Celle-ci s'est rendue compte que les femmes ont également des pratiques conversationnelles bien à elles. En effet, elles posent en moyenne deux fois et demi plus de question que les hommes lors de conversations. Ce serait d'après elle, une technique pour pouvoir participer à la conversation. Cette technique permet la tentative d'interaction plus probable car une question appelle une réponse. Bien souvent, un sujet apporté par une femme restera sous forme embryonnaire tandis qu'un sujet emmené par un homme sera lui, traité. Le sujet apporté par la femme dépendra de l'engagement dans l'interaction de la part de l'homme. « Si les hommes ne collaborent pas, les sujets des femmes resteront des propositions non retenues. ».

La distribution du travail est donc inégale dans la conversation. Les femmes, avec leurs questions soutiennent le dialogue (fournissent les efforts conversationnels) tandis que les hommes parlent (contrôle de la discussion). Pour l'auteure les techniques utilisées par les hommes lors de conversations leur permettent d'établir et renforcer la domination qu'ils ont sur les femmes. Les hommes auraient certains « droits » exclusifs par rapport aux femmes dans les discussions. En effet, si interrompre une femme est quelque chose de dit normal le contraire ne l'est pas du tout.

Les femmes et les hommes ont des styles conversationnels différents car le but est différent. En effet, les femmes vont chercher de l'intimité tandis que les hommes chercheront de l'indépendance lors de la conversation.

Finalement ce fonctionnement est intimement lié aux contextes sociaux qui sont eux genrés.

Pour finir, l'auteure nous parle d'autres études qui traitent le sujet autrement. En effet, certains auteurs ne parlent pas de domination mais d'incommunication. Ils pensent que les femmes et les hommes fonctionnent différemment lors d'une discussion et que c'est pour cela que des différences émergent lors de conversations mixtes. Les différences ne seraient pas de pouvoir mais de socialisation. Cependant, Monnet n'est pas du tout d'accord avec ces auteurs et pense qu'ils ferment les yeux sur une réalité bien visible.

« Loin d'être un lieu situé au-delà du pouvoir, la conversation mixte reflète et maintient les inégalités de genre ». Finalement ce sont d'après l'auteure les femmes qui produisent les discussions alors que ce sont les hommes qui gardent le contrôle de celle-ci. Ces différences présentes lors de discussions (silence des femmes par exemple) conduisent à l'invisibilité de celles-ci dans le monde.

Pour finir, je m'appuie sur le texte d'Annette Jarlégan qui traite le sujet de la distribution de la parole en classe. Elle se base sur deux études sur le même sujet pour les comparer.

Beaucoup de recherches se basent depuis les années 1990 sur la question de la mixité et du rôle de différenciation entre les filles et les garçons dans le cadre des études. Les élèves intègrent le système de normes de genre en classe sans même s'en rendre compte.

Des travaux ont montré que les garçons dominent l'espace scolaire surtout au niveau sonore. Cela ressort à travers le temps d'interactions entre les élèves et le professeur. En effet, les professeurs, inconsciemment, vont plus interagir avec les garçons.

L'étude se base sur les interactions verbales individualisées entre maître et élève qui prennent place dans un cadre collectif.

L'auteur démontre que des disciplines sont connotées comme masculines (maths, sciences) tandis que d'autres seraient féminines (français). Cela se ressent lors des interactions car le professeur, suivant la discipline qu'il enseigne, n'interrogera pas la même personne suivant son sexe.

Il faut néanmoins noter que le ministère de l'éducation nationale a mis en place des mesures qui avaient pour objectif « d'intégrer l'égalité entre les sexes dans les pratiques professionnelles et pédagogiques des acteurs et des actrices du système éducatif ».

Ces deux études sur lesquelles l'auteur s'est basé sont à caractère statistique (méthode quantitative). Cela permet de comparer le sexe avec d'autres variables telles que l'âge, l'appartenance sociale ou encore la position scolaire des élèves.

Nous sommes dans des classes de cycle 3, CM2. Les observations portent seulement sur les interactions individualisées au cours de séquences collectives

Dans les grilles d'observations, les interventions initiées par l'enseignant-e sont distinguées de celles initiées par l'élève.

Avec ces deux études nous pouvons pointer des similitudes et des divergences. D'après l'auteur cela dépendra de la personne qui débute la conversation (professeur ou élève).

Les similitudes :

Dans chaque séance qu'elle soit de français ou de mathématiques nous constatons que les garçons interviennent bien plus que les filles de leur propre initiative. En effet, ils interviennent plus pour répondre aux sollicitations de l'enseignant mais également pour interrompre spontanément la séance avec une question ou un commentaire.

Les divergences :

Elles portent sur le nombre et la qualité des interactions initiées par les enseignant-e-s. En effet, de la première étude il ressort que les professeurs donnent plus la parole aux garçons lorsqu'il s'agit d'une question ouverte (construction des savoirs nouveaux en mathématiques surtout). Tandis que les filles sont principalement interrogées lors de rappels de savoirs déjà constitués. Dans cette étude également, les enseignants utilisent plus de feedback (négatif ou positif) aux garçons (bénéfice de plus d'évaluation formative ce qui est positif pour un apprentissage).

Cependant, dans l'étude faite en 2011, aucune distinction ne peut être faite contrairement à celle de 1999. Aucune différence n'est observable mise à part le fait que le professeur ira plus aider les garçons lors de phases de travail individuel. Nous constatons également que le sexe de l'enseignant n'a aucun effet significatif lors de ces séances.

D'après l'auteur nous pouvons toujours parler de « domination de l'espace sonore par les garçons en classe ». Cependant, cela viendrait du fait que le professeur accepte, tolère voire

même subit des prises de paroles spontanées de la part des garçons. Ce n'est donc pas une volonté de la part de l'enseignant de faire une différence entre les deux sexes.

Pour expliquer la différence, l'auteure pense que le temps écoulé entre les deux études est une variable (12 ans). En effet, les mentalités ont évolué grâce au contexte social et éducatif qui a fait de l'égalité homme/femme un sujet de réflexion politique. Cela a permis aux enseignants de changer leur façon de faire en classe face aux différences entre les sexes. Cependant, lors d'études, des chercheurs ont prouvé que ces avancées sont longues et minimes et que cette explication peut être rapidement remise en cause.

Les pratiques enseignantes doivent aujourd'hui « prendre en compte la diversité des élèves » et promouvoir une éducation fondée sur le respect mutuel des deux sexes » (Ministère de l'éducation nationale, 2007,2013).

Finalement, ce qui est remis en cause est la pratique des enseignants en classe. Même si des avancées ont été mises en évidence entre les deux études, celles-ci nous ont permis de mettre en évidence le fait que les filles développent des stratégies qui visent à limiter leur temps d'échanges avec les adultes, à se faire plus discrète. Ce qui permet aux garçons de prendre plus de place et surtout de plus oser prendre la parole sans autorisation par exemple. Cependant, lors de ces études, une variable manque : celle de la manière dont les enseignants régulent la classe, le fonctionnement dans celle-ci ainsi que les règles mises en place.

Pour conclure, la socialisation, la sociolinguistique ainsi que le genre sont des concepts sur lesquels il est très intéressant de travailler et sur lesquels beaucoup de travaux ont déjà été menés. Certains travaux ont été faits seulement sur un concept en particulier tandis que d'autres ont croisé ces différents concepts.

Finalement, ces textes m'ont permis de comprendre d'où vient le principe de différence des genres dans notre société en lien avec le langage, les langues ainsi que la socialisation des individus. Grâce à ces différents écrits, j'ai pu comprendre ce qu'était la discipline de la sociolinguistique et en quoi le langage dans nos sociétés actuelles était important pour le développement de tous et de la société. Certains textes se rapprochent plus de mon terrain : la salle de classe et prouvent que les inégalités de langage persistent entre les hommes et les femmes.

Pour la suite, en partant de mes lectures, je vais étudier certains discours tenus en classe lors d'un stage d'observation pour voir si nous retrouvons les même idées que celles présentent lors des lectures.

II- Le terrain

Pour répondre à ma problématique qui est assez large, j'ai décidé de centrer mon travail de recherche seulement sur un terrain en particulier : le classe de primaire. Sachant que dans les lectures faites nous avons compris que le langage est en lien avec la socialisation, je pense que le meilleur terrain pour mener ce travail est en classe.

Je peux expliquer ce choix par deux idées différentes :

- Sachant que ce sont des enfants, je dois prendre en compte que leur discours est influencé par ce qu'ils peuvent entendre dans les médias, lorsqu'ils sont avec leurs pairs mais surtout en lien avec la famille.
- Je dois également prendre en compte le discours tenu en classe par la professeure des écoles. Discours qui est très important car l'école est le second lieu de socialisation après la famille.

Finalement grâce à ce terrain qui est la classe, je peux me demander si le langage des enfants entre eux ou en interaction avec la professeure des écoles peut être facteur de différences entre les filles et les garçons.

1. Entrée dans le terrain

1.1. Choix du terrain

Comme amené juste au-dessus, j'ai choisi de travailler sur un terrain assez précis : la classe. Il est assez simple pour moi d'intégrer ce terrain car je suis en formation pour devenir professeur des écoles.

Il faut savoir qu'un seul terrain sera mentionné pour des analyses. En effet, étant en Master MEEF, j'ai pu enquêter sur une classe lors de mon stage d'observation.

Voilà comment j'ai procédé : j'ai déposé au fond de la classe un Dictaphone emprunté à la bibliothèque universitaire de Lons le Saunier. Cela m'a permis d'enregistrer tous les échanges oraux présents en classe. Nous noterons que lors de brouhahas, par exemple, je n'entends que l'adulte et non les petits chuchotements présents au même moment. C'est pourquoi, lorsque

j'en avais la possibilité, je notais sur une feuille le début du discours qui m'intéressait accompagné de l'heure.

1.2. L'entrée sur le terrain

Me trouvant dans une salle de classe, j'ai dû dès le départ demandé l'autorisation d'enregistrer les élèves à la professeure des écoles. Celle-ci a directement été d'accord mais voulait que nous demandions l'autorisation aux parents également.

Je lui ai demandé l'autorisation de mettre un magnétophone au fond de la classe pour mon mémoire. Pour aller un petit peu plus dans les détails, je lui ai dit que je travaillais sur les discours présents en classe sans en dire plus.

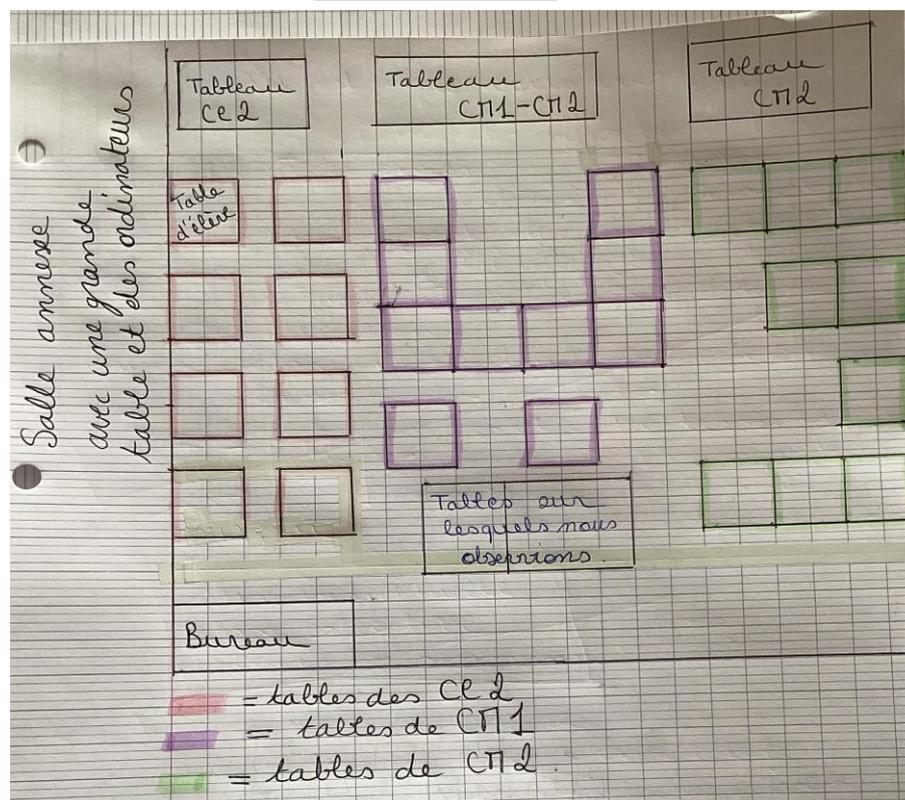
Sachant que mon travail se base uniquement sur des enregistrements, aucune autorisation légale n'a été nécessaire. Cependant, pour des raisons éthiques et de respects, j'ai préféré envoyer aux parents un texte explicatif. (CF annexe 1). Je n'ai eu aucun retour négatif des parents.

Lors de la mise en place en classe du magnétophone, la professeure a expliqué aux enfants pourquoi il était là et m'a laissé la parole pour que je leur explique rapidement pourquoi j'avais besoin d'enregistrer leurs échanges oraux.

L'objet n'est tout de même pas passé inaperçu la première fois où je l'ai mis en place dans la classe. Se trouvant sur le bureau de la maîtresse, il était juste derrière les CE2. Ceux-ci ont à quelques reprises fait des sons pour voir si le magnétophone enregistrerait leur voix. Effectivement tout était enregistré. Petit à petit ils l'ont oublié même s'il revenait à leur esprit quelques instants au moment où j'allais le remettre en marche, après les récréations par exemple.

2. Description du terrain

Schéma du terrain:



Je vais maintenant décrire le terrain sur lequel j'ai travaillé et duquel mes matériaux ressortent.

C'est une école à classe unique d'un petit village en milieu rural. Les autres niveaux se trouvent dans l'école du village d'à côté. Les 24 élèves sont donc seul en récréation par exemple et c'est seulement lors du temps périscolaire (cantine ou garderie) qu'ils retrouvent les élèves des autres niveaux.

C'est lors de mon dernier stage d'observation que j'ai pu mettre en place un magnétophone qui m'a permis d'enregistrer. C'est une classe de CE2, CM1, CM2 de 24 élèves au total. Il y a dans cette classe de triple niveau un fonctionnement plutôt logique : les enfants sont assis en fonction de leur niveau de classe (CF schéma). D'après la professeure, les élèves sont placés suivant leurs affinités mais également en fonction de leurs facilités. Effectivement, si un enfant à certaines difficultés, elle fait le choix de le placer à côté d'un camarade qui a les moyens et l'envie de l'aider. Cela a permis de mettre en place au sein de la classe une ambiance bienveillante et saine.

Pour présenter en quelques mots la professeure, elle est dans le métier depuis environ 20 ans et cela fait près de 17 ans qu'elle est dans cette classe. Elle a toujours eu trois niveaux et permet aux élèves d'évoluer pour ensuite partir au collège.

III- Pistes d'analyses des pratiques langagières genrées en classe

1. Analyse de contenus

Passons aux interactions que j'ai pu analyser et enregistrer lors de ma venue en classe. Rappelons que je recherche des discours entre élèves ou avec un adulte présent dans la classe qui seraient signes de différences entre fille et garçon.

J'ai un échange en particulier dans lequel les élèves doivent déterminer si les personnages présents sur une photographie qui leur ai présentée sont des filles ou des garçons. J'ai transcrit ce passage pour comprendre leurs arguments (CF annexe 2). Finalement il est complexe de comprendre pourquoi ils pensent que c'est une fille ou un garçon car ils sont restés sur l'aspect physique de l'individu.

Pour un deuxième exemple, lors de l'APC (activités pédagogiques complémentaires), je travaillais seul avec un élève de CE2 sur les divisions. Lors de l'apprentissage de la méthode, les élèves doivent partager en trois un certain nombre de pièces d'or à un certain nombre de pirates. La professeure avait auparavant mis en place ces trois personnages : deux pirates garçons et une pirate fille. Lors de la distribution de l'élève (que l'on nommera Illiès) à chacun voilà l'échange :

« **Illiès 1** : alors/ ça fait 100 au premier/ 100 au deuxième et bah pour la fille/ y'en a pas besoin

Moi 1 : ah bon/ Comment ça y'en a pas besoin

Illiès 2 : bah elle en a pas besoin elle / comme ça si je donne la moitié de 100 aux deux pirates ben ils seront content

Moi 1 : alors ça oui je suis d'accord ils seront contents/ mais tu penses que la troisième pirate elle sera contente elle

Illiès 3 : hummm, non pas trop/ bon bah on va lui donner alors. »

Nous pouvons constater lors de ce court échange, qu'il ne voit pas de problème à ce que les sous aillent uniquement aux personnages masculins.

Cependant, une fois que je lui fais remarquer ce partage non équitable en lui demandant si la pirate serait contente, il se rend compte qu'il faut faire un partage équitable.

En dehors de ce discours bien particulier, il a été très complexe pour moi de trouver des discours faisant la différence entre les sexes. Je n'en ai même clairement pas trouvé et donc je n'ai pas à en retranscrire.

Comme nous avons pu le comprendre les différences que j'étudie peuvent passer par voix langagière directe. En effet, les deux interactions présentées sont sur le thème direct de la différence homme/femme.

Ces différences peuvent également être plus implicites. En effet, je vais dans ce mémoire étudier les différences qui passent par la socialisation langagière. Je vais étudier la forme peu importe le contenu des interactions. Je vais donc essayer de regarder et de noter si les filles prennent plus la parole que les garçons ou inversement. Les garçons coupent-ils plus la parole que les filles ou inversement ? Quelle est la réaction de la maîtresse par rapport à ces faits.

Tout ce que je viens de citer au-dessus, est ce sur quoi je vais m'appuyer pour comprendre pourquoi les différences perdurent et d'où celles-ci viennent.

2. Analyse des pratiques interactionnelles

2.1. Tendances générales

Après avoir fait l'état de l'art en lien avec ma problématique, il a fallu que j'expérimente les affirmations des différents chercheurs. Voir si celles-ci se vérifiaient à mon échelle.

Je suis partie de deux extraits différents pris dans la même classe. Le premier est une discussion entre deux adultes stagiaires (moi-même et une amie) et 7 élèves de la classe (du CE2 au CM2). Cette discussion est basée sur la question de : Comment reconnaît-on si la personne est un garçon ou une fille ? Le deuxième extrait est le début de la matinée en classe. Nous retrouvons donc des élèves de CE2, CM1 et CM2.

Pour objectiver mes impressions après la transcription de ces deux extraits, j'ai commencé par compter les interventions de chaque élève. Je les ai ensuite classées par catégories : le genre de la personne qui parle, si celle-ci est sûre de lui/elle, si l'intervention est un questionnement ou une affirmation...

J'ai également répertorié les paroles des deux professeures : la professeure de la classe ainsi que mon amie qui a mené une séance. L'objectif étant d'analyser les interventions des élèves ainsi que les réactions des professeures à celles-ci.

Lors de l'analyse des deux extraits certaines similitudes ressortent.

- Le genre des personnes qui interviennent, les garçons prenant beaucoup plus la parole que les filles. C'est d'autant plus représentatif lors du deuxième extrait où il y a 8 filles qui interviennent pour 9 garçons. Pour les 8 filles 55 interventions sont recensées alors que pour les 9 garçons il y en a 84. Nous remarquons également que 5 garçons interviennent plus de 10 fois contre seulement 2 filles.
- Les élèves qui dit « sûr d'eux » sont quasi systématiquement des garçons, Lyna étant la seule exception notable. La caractérisation d'un élève « sûr de lui » étant déterminé par l'observation des attitudes suivantes : le ton utilisé, le fait de couper la parole, de poser des questions, d'affirmer ses idées.

Analyse de l'annexe N°2

Genre						
	Filles	Nombre d'interventions	Garçons	Nombres d'interventions	Professeurs	Nombres d'interventions
	Ilona	6	Eddy	1	Laurie	15
			Tiago	18	Elora	20
			Lucas	18	Professeure de la classe	6

			Sacha	1		
			Charly	2		
			Cedric	12		
Total	1	6	6	52	3	41
Affirme						
	Eddy		Tiago		Lucas	Cédric
Pose des questions						
	Laurie	Elora	Professeure	Lucas	Cédric	Tiago
Nombres D'interventions	3	15	3	5	5	1
Sûre de lui/ d'elle						
	Lucas			Cédric		
Coupe la parole						
	Eddy coupe la parole à Ilona			Je coupe la parole à Lucas pour recentrer la discussion sur la question de départ		

Analyse de l'annexe N°3

Genre						
	Filles	Nombres d'interventions	Garçons	Nombres d'interventions	Professeurs	Nombres d'interventions
	Sherine	13	Cédric	5	Laurie	54
	Eloa	3	Sasha	14	Elora	8

	Léa	4	Lucas	12	Professeur e de la classe	106
	Louise	2	Ethan	11		
	Louane	4	Nathan	13		
	Lyna	19	Tiago	14		
	Charline	9	Eddy	5		
	Léna	1	Milan	2		
			Charly	8		
Total	8	55	9	84	3	168

Affirme

Lucas

Sûre de lui/ d'elle

Lucas

Tiago

Lyna

Charly

Coupe la parole

Un élève coupe la parole à la professeure	Sasha	Léna	Tiago	Lucas	Louise	Nathan	
Nombre de fois	3	1	3	1	1	2	
Un élève coupe la parole à Un autre élève	Sherine		Ethan		Lucas		
La professeure coupe la parole à un élève	Tiago		Charly		Sasha		
Pose des questions							
	Sasha	Charly	Professeure	Lucas	Laurie	Eddy	Milan
Nombres D'interventions	2	1	54	2	21	2	1

2.2. Différences de prises de paroles suivant le genre des élèves

Lors de la discussion objet de la première transcription certains élèves « sûr d'eux » se détachent du groupe à travers leurs attitudes. En effet, ils utilisent des gestes pour appuyer leurs discours, ce qui démontre qu'ils sont à l'aise lors de leur intervention.

Eddy 1: ça se voit parce que ses cheveux ils sont comme ça / (fait les gestes pour montrer que ses cheveux sont attachés donc plus ou moins long).

Charly 2: bah ouais/ les garçons ils ont pas des cheveux comme ça/ ça a pas des machins comme ça là (Fais des gestes avec ses mains pour montrer le volume de cheveux que le personnage peut avoir.)

Cédric 10: bah oui regarde elle/ elle a un gros nez/ regarde en plus elle est énervée là/ elle à les poings serrés là/ elle est comme ça (l'imite dans sa posture)

De plus, à partir de ces trois exemples, nous pouvons avancer l'idée que tous utilisent des phrases à la forme affirmative. C'est un constat que nous pouvons faire tout au long de cette analyse. Lors de leurs réponses ou explications, certaines interjections ressortent. Celles ci soulignent l'assurance que le locuteur peut avoir. Par exemple, les expressions « bah oui » ou « bah ouais » sont beaucoup utilisées.

Charly 2 : bah ouais

Cédric 10 : bah oui

Lucas 15 : bah oui

Certains vont même jusqu'à faire une généralité de leur réponse comme si leur idée était une évidence.

Tiago 14 : ben normal

Ces élèves « sûr d'eux » posent des questions sous forme direct, même lorsqu'ils s'adressent à des adultes. Cela prouve qu'ils ont une certaine assurance ne craignent pas les figures de l'autorité de l'école présente lors de l'enregistrement.

Lucas 4 : quoi

Cédric 1 : t'en a toi 

Lucas 7 : mais c'est vraiment de la barbe comme un adulte 

Lucas 8 : comme un homme 

Un élève « sûr de lui » a également plus de facilité à couper la parole aux autres car il considère son argument probant et juste. Il a une certaine aisance à se mettre en avant en ne considérant pas tout de suite la parole des autres.

Sasha 1 : (en coupant la parole) il fait des photos aussi à deux 

Tiago 1 : [bah moi y'a une fois] je savais plus mais quelqu'un il l'avait appelé X le le le le photographe il avait appelé/ heu comment.

Sasha 3 : [la dernière fois on l'avait fait là-bas] là à l'ABCD

Lucas 2 : [non c'est pas possible]

Nathan 7 : [à la] régates

Nathan 9 : (en coupant la parole) du verbe

Tiago 14 : (en coupant) mais maitresse/ moi j'aurais voulu me mettre avec Cédric

Professeure 25 : alors Sacha qu'est-ce que tu nous propose comme phrase du jour ↗

Sasha 5 : aujourd'hui

Professeure 26 : on a [déjà fait avec aujourd'hui]

Tiago 5 : [aujourd'hui, aujourd'hui] Charly fête ses 9 ans

Certains élèves adoptent une attitude particulière lorsqu'ils pensent avoir la réponse à la question posée. Ils vont par exemple, simultanément lever la main et commencer à parler. Même de façon non intentionnelle ils attirent l'attention sur eux au détriment d'autres élèves plus silencieux.

Tiago 4 : (en levant la main) moi

Lucas 1 : (venant de trouver la réponse) ah je sais

Nathan 10 : c'est pas ça

Lyna 17 : ah moi j'ai

Sur quatre interventions, 3 sont faites par des garçons, la seule exception étant celle de Lyna

2.3. Le rôle de la professeure

Ce qui m'a le plus étonné dans ces extraits, est que les élèves se permettent de couper la parole à la professeure. D'autant que cela se reproduit à plusieurs reprises. Ils se permettent de couper la parole à leurs camarades pendant qu'ils parlent ou même avant qu'ils aient le temps de dire quelque chose. Le dernier extrait est représentatif de cela. En effet, nous constatons que la professeure interroge Sasha qui ne peut que commencer sa phrase avant que Tiago ne s'impose en lui coupant la parole. Notons que la professeure accepte la phrase de Tiago sans remarque sur son attitude.

Nous remarquons également que la professeure se fait couper la parole assez régulièrement par les garçons même si ce n'est pas de manière intentionnel. Les filles, elles, attendent toujours d'avoir l'autorisation pour répondre à une question ou parler.

En voilà quelques exemples :

Professeure 41 : Ethan pense que c'est un port/ pas Venise/ Lyna

Professeure 43 : alors est ce que Venise ça peut arriver à Montréal là on parle d'une autre ville/ est ce que vous savez où se situe cette ville de Montréal / Lyna toi tu le sais

Lyna 2 : Montréal c'est au Canada

Professeure 51 : non/ c'est dans le port de Montréal/ dans le ville de Montréal/ dans laquelle il y a un port/ qu'est-ce que c'est un port Léa

Léa 1 : là où les bateaux arrivent

Professeure 55 : pourquoi alors Louise

Louise 1 : parce que c'est un grand bateau où on peut voyager/ manger dormir

Il faut tout de fois noter que la majorité du temps l'élève interrogé par la professeure a le temps de répondre à la question.

La question que nous pouvons nous poser maintenant est : Cette inégalité de genre est-elle pérennisée par la professeure malgré elle ou tente-t-elle de faire changer les choses.

Pour répondre intégralement à la question, il faudrait interroger la professeure sur sa perceptions de ces inégalités. S'en est-elle rendue compte ou non. Les ressent-elle ? D'après elle, pourrait-elle mettre en place des choses pour diminuer ces inégalités ?

Outre ce biais, nous pouvons remarquer certaines paroles de sa part qui ne sont pas anodines.

Professeure 31 : oui alors est ce que vous avez des hypothèses/ des idées (3 sec)/ je pense que à mon avis/ c'est votre avis c'est ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous lisez ce texte sachant qu'on a pas un contexte très vaste/ on a un petit texte pour une fois/ parfois c'est plus vaste plus grand mais on a peu d'éléments. (Allait donner la parole à une élève) ah non pas Lyna/ je fais une petite pause Lyna/ je m'excuse mais je sais pas pourquoi en fait j'ai un côté de prédilection où je donne la parole régulièrement/ et je leur ait déjà dit/ je pense que c'est mon côté droit vu que je suis droitrière et je regarde à droite et en plus Lyna participe énormément je te remercie/ et du coup j'interroge tout le temps Lyna/ et Lucas aussi si je tourne la tête après c'est Lucas que je vois/ et parfois j'oublie un petit peu alors Louane/ Louane elle par contre elle ne lève pas la main/ alors moi j'aimerais bien qu'elle essaye Louane/ à ton avis Louane de quel bâtiment on peut bien parler dans le texte  / tu as le droit de te tromper (2 sec) on a pas beaucoup d'éléments/ donc si tu as une petite idée en tête tu l'a propose

Avec cet extrait, nous comprenons que cette professeure se rend compte qu'elle interroge plus facilement certains élèves. Cela peut s'expliquer par différentes hypothèses :

- Dans un premier temps, elle explique qu'étant droitrière son regard est plus porté de ce côté-là.
- Deux élèves en particulier, participent énormément : Lucas et Lyna. Par leur attitude ils attirent le regard en n'hésitant pas à lever la main lorsqu'ils veulent participer. Ce phénomène est amplifié lorsque ces élèves, en levant la main, se permettent de faire des petits commentaires et se grandissent le plus possible pour pouvoir être vu.

Au contraire, elle fait remarquer à une autre élève : Louane, qu'elle ne participe que très rarement et qu'elle aimerait plus d'implication de sa part.

La professeure se rend compte qu'elle ne répartie pas équitablement le temps de parole entre les élèves et remet en cause son attitude. Cependant elle ne se remet pas forcément en cause et se laisse porter par l'attitude des élèves qui demande à participer.

Elle se remet en cause, elle-même mais elle remet également les élèves en fautes dans le sens que certains demanderaient bien plus à participer que d'autres. D'après nos lectures et nos connaissances, nous comprenons rapidement que le genre est une modalités à prendre en compte suite à son discours. Lorsqu'elle affirme cette idée elle n'a pas en tête tout ce processus que nous pouvons avoir.

Professeure 97 : et Sacha tu parles sur Cédric donc je ne pense pas qu'on avance/ Cédric

Sherine 2 : (elle lit le texte écrit au tableau mais il y a du bruit dans la classe)

Professeure 30 : on ENTEND PAS du tout Sherine/ vas-y je t'écoute

Sherine 3 : (continue de lire le texte mais impossible de comprendre avec l'enregistrement)

Durant le début de matinée où elle intervient, il lui arrive de reprendre certains élèves qui se permettent de parler en même temps qu'un autre. Cela restant minime par rapport aux multiples interventions non autorisées. Elle reprend les élèves principalement lorsqu'elle n'arrive pas à entendre ou comprendre ce que l'élève interrogé dit. A aucun moment je ne remarque qu'elle reprend un élève qui coupe la parole à un autre. Elle ne reprend pas non plus les élèves qui se sont permis de prendre la parole sans avoir levé la main ou avoir eu l'autorisation de la prendre.

Cette enquête est tout de même biaisée par différents points :

- Le nombre de garçons et de filles dans la classe n'est pas le même. Le temps de parole n'est pas équitable entre les garçons et les filles. Cependant, il est complexe de le calculer correctement car plus de garçons étaient présents en classe que de filles.
- Les élèves ont tous des caractères différents, certains sont beaucoup plus extravertis que d'autres.
- Un élève qui a des connaissances sur le sujet prendra plus facilement la parole qu'un élève qui n'est pas en réussite, le genre n'étant pas déterminant à ce moment-là.

- Pour les deux extraits la professeure est une femme, peut-être cela serait-il différent si le professeur était un homme.
- Lorsque la professeure laisse la place à Laurie pour faire la suite de la leçon l'analyse est forcément biaisée. En effet, Laurie est ma collègue de classe elle connaît donc mon sujet de mémoire. Inconsciemment elle ne s'est pas comportée complètement naturellement.
- Tous les individus présents dans la salle savent que leurs paroles sont enregistrées, cela a forcément eu un effet.

Cette analyse m'a permis de me rendre compte que même en me basant sur un extrait d'une durée réduite, les inégalités de genre lors d'échanges sont très présents. Celles-ci peuvent être repérées sous différents aspects : le nombre d'interventions suivant le genre et l'assurance des élèves. J'en ai déduit que les élèves étaient sûrs d'eux lorsqu'ils se permettaient de poser des questions, qu'ils affirmaient leurs idées ou réponses, qu'ils se permettaient de prendre la parole sans autorisation ou encore qu'ils « attiraient » l'attention vers eux pour pouvoir être interrogé.

Conclusion

La sociolinguistique est une branche de la linguistique qui traite des relations entre le langage, la culture et la société. Cela est très pertinent avec mon sujet : la différence de genre présente en classe en lien avec le langage.

J'ai pu remarquer qu'une multitude de travaux ont été menés sur ce sujet et donc sur la question de différence genre en lien avec le langage. Grâce aux différentes lectures que j'ai pu faire tout au long de ce travail j'ai découvert la discipline de la sociolinguistique ainsi que l'importance du langage dans notre société pour le développement de l'être humain et notamment des enfants. Lors de cette première partie, des textes se rapprochent du terrain que j'ai choisis d'étudier : la salle de classe. Dès lors, il est prouvé que les inégalités de langage persistent entre les hommes et les femmes.

Par la suite, j'ai fait le choix d'un terrain pour l'étudier. Le terrain est donc une salle de classe de trois niveau : CE2, CM1 et CM2. C'est lors d'un stage en Master 1 que j'ai décidé de choisir ce terrain.

Après avoir enregistré des parties de discours ou discussion présents en classe j'en ai fait l'analyse. Pour procéder à celle-ci, j'ai fait le choix de créer des catégories sur lesquelles m'appuyer pour prouver que cette inégalité persiste encore aujourd'hui en classe. Ces catégories étant basées sur les interventions des élèves mais également de celles des professeures.

Ce qu'il en ressort est en accord avec les idées développées par les chercheurs cités en première partie. En effet, les garçons se permettent de faire beaucoup de choses que les filles ne font pas : prendre la parole sans lever la main, couper la parole à leurs camarades, couper la parole à la professeure ou aux adultes présents dans la classe, affirmer voire même tenter d'imposer leurs points de vue ... Notons tout de même, que dans cette classe, certaines filles se comportent parfois comme les garçons même si cela reste rare.

J'ai remarqué lors de cette analyse que la professeure ne reprend pas les garçons lorsque leur comportement n'est pas correct. C'est de là que nous comprenons que c'est une inégalité qui persiste. Je pense que les élèves ainsi que la plupart des professeurs ne se rendent même pas compte qu'elle existe.

Notons la présence de biais dans ce mémoire. Comme je l'ai expliqué lors de la deuxième partie, l'analyse est biaisée de différentes manières. Ce qui a été le plus difficile pour moi c'est de ne pas avoir eu le ressenti de la professeur sur ce sujet. L'analyse aurait pu être complètement différente suivant si la professeure disait avoir connaissance ou non de cette inégalité et si elle mettait des choses en place pour pallier à cela.

De plus, j'ai seulement travaillé sur un terrain en particulier, en analyser plusieurs aurait été plus pertinent. Ajouter des transcriptions aurait pu amener de nouvelles catégories et aider à comprendre d'autres points, je pense notamment aux points en lien avec le rôle du professeur.

Pour égaliser le temps de parole des élèves quel que soit leur genre, différentes solutions pourraient être mises en place :

- Rééduquer les filles à être plus sûre d'elles,
- Faire prendre conscience de cette différence aux élèves ainsi qu'aux professeurs,
- Mettre en place des formations pour les professeurs dans le but de les aider à effacer cette inégalité,
- Expliquer aux professeurs des écoles qu'ils ont un rôle décisif pour diminuer cette inégalité.

N'oublions pas que l'école a pour objectif de former de futur citoyens et que les règles présentées en classe deviendront des normes pour ces élèves tout au long de leur vie. Si cette inégalité reste présente en classe, celle-ci va se pérenniser lorsque les élèves seront adultes. Ce qui n'est pas du tout dans les valeurs que l'école défend (égalité et équité).

Finalement d'autres questions émergent de cette recherche :

- L'analyse aurait-elle été la même dans un milieu urbain,
- L'analyse aurait-elle été différente si le professeur était un homme,
- Suivant l'âge des élèves, une différence se fait-elle percevoir ?
- D'où vient cette inégalité ?
- L'école seule, peut-elle la minimiser ?

Bibliographie

ARNOLD Aron & CANDEA Maria, 2015, « Comment étudier l'influence des stéréotypes de genre et de race sur la perception de la parole ? », *Langage et société*, 152, 75-96.

AUZANNEAU Michelle & BOUTET Josiane, 2021, « Interaction », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 179-183.

BOUTET Josiane, 2021, « Enquête », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 129-134.

BOYER Henri, 2021, « Représentation », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 301-304.

CALVET Louis-Jean, 2009, *La sociolinguistique*, Paris, Presses Universitaires de France.

COSTA James, 2021, « Identité », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 165-169.

DEPREZ Christine, 2021, « Transmission des langues », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 323-326.

DORLIN Elsa, 2008, *Sexe, genre et sexualités. Introduction à la théorie féministe*, Paris, Presses Universitaires de France.

GRECO Luca, 2014 « Les recherches linguistiques sur le genre : un état de l'art », *Langage et société*, 148, 11-29.

GRECO Luca, 2021, « Genre », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 147-150.

GRECO Luca, 2021, « Contexte », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 65-68.

JARLÉGAN Annette, 2016, « Genre et dynamique interactionnelle dans la salle de classe : permanences et changements dans les modalités de distribution de la parole », *Le français aujourd'hui*, 193, 77-86.

LAMBERT Patricia, 2021, « Compétence de communication », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 57-60.

LAMBERT Patricia, 2021, « Socialisation langagière », *Langage et société*, HS1 (Hors série), 311-314

MONET Corinne, 1998, « la répartitions des tâches entre les femmes et les hommes dans le travail de la conversation », *Nouvelles questions féministes*, *Langage et oppression des femmes*, 9-34

Résumé

Les pratiques langagières, outils indispensable dans notre société, sont utilisées sans connaissance précise de la plupart des individus. Celles-ci cachent des inégalités présentes depuis très longtemps. Au cours de ce mémoire, nous comprenons pourquoi des inégalités de genre persistent dans le domaine de la langue et comment celles-ci se manifestent.

Pour mener à bien cette recherche, j'ai fait le choix d'enquêter sur ces inégalités dans une classe de primaire auprès d'élève et de professeur.

Abstract

Language practices, indispensable tools in our society, are used without precise knowledge by most people. These practices hide inequalities that have been present for a very long time. In this master's Thesis we understand why gender inequalities persist in the field of language and how they manifest themselves.

In order to carry out this research, I chose to investigate these inequalities in a primary school classroom with students and teachers.

Table des matières

Introduction	5
I- Cadre théorique	7
1. La sociolinguistique.....	7
2. La socialisation langagière	13
3. Genre et langage	21
II- Le terrain	37
1. Entrée dans le terrain	37
1.1. Choix du terrain	37
1.2. L'entrée sur le terrain.....	38
2. Description du terrain	39
III-Pistes d'analyses des pratiques langagières genrées en classe.....	41
1. Analyse de contenus	41
2. Analyse des pratiques interactionnelles	42
2.1. Tendances générales	42
2.2. Différences de prises de paroles suivant le genre des élèves.....	46
2.3. Le rôle de la professeure	49
Conclusion	54
Bibliographie	56
Résumé	58
Abstract.....	59
Annexes	61

Annexes

Annexe 1.

Texte pour prévenir les parents d'élèves de l'enregistrement de discours en classe.

Bonjour,

Je m'appelle Elora Alberti et suis étudiante en première année de master MEEF qui prépare au concours de professeur des écoles.

Le mémoire que je présenterai dans le cadre de ce master a pour thème : « les interactions pédagogiques entre élèves et professeurs en classe. »

Cette étude passe par l'analyse des échanges entre les personnes présentes dans la classe (enfants, enseignants, Aesh...), ce qui nécessite l'enregistrement préalable de ceux-ci.

Ces enregistrements seront utilisés de manière strictement anonyme et exclusivement à des fins d'analyses (pas de diffusion, seulement la retranscription de certains passages), dans le cadre de la validation de mon mémoire de master.

C'est pourquoi je voulais vous prévenir qu'un magnétophone sera présent dans la classe.

Vous remerciant par avance pour votre compréhension,

Cordialement,

Elora ALBERTI

Annexe 2.

Transcription d'une discussion entre plusieurs élèves de la classe, ma collègue de stage et moi même sur la question de est-ce une fille ou un garçon?

Laurie 1 (stagiaire dans la même classe que moi) : vous n'arrêtez pas de dire/ ça se voit/ça se voit/ ça se voit/ mais pourquoi expliquez-nous/ pourquoi elle on voit que c'est une fille

Ilona 1 : mais : parce qu'en fait

Eddy 1 : ça se voit parce que ses cheveux ils sont comme ça / (fait les gestes pour montrer que ses cheveux sont attachés donc plus ou moins long).

Tiago 1: Elora vient voir/ parce que là en fait/ je t'explique/ en fait/ t'as vu/ parce que ma cousine à moi elle aime bien se faire belle.

Elora 1 : ouais

Tiago 2 : elle aime bien se faire belle au niveau des cheveux

Elora 2 : oui/ et toi t'aime pas de faire beau au niveau des cheveux

Tiago 3 : ben non

Elora 3 : tu ne t'es pas fait beau ce matin que t'as voulu mettre du gel pour la photo de classe

Tiago 4 : ah si/ mais ça c'est parce qu'on m'a obligé

Elora 4 : c'est ta maman qui t'a obligé à mettre du gel

Tiago 5 : oui mais moi je ne voulais pas au début/ mais j'ai dit oui

Elora 5 : donc les garçons vous êtes d'accord/ y'a que les filles qu'on le droit de se faire belle aux cheveux

Tous les élèves : NON :

Sasha 1 : non/ non mais je sais pas mais

Lucas 1 : mais en gros je sais pas comment t'expliquer/ mais en gros y'a les veines du visage ça/ se voit quand même.

Elora 6: d'accord tu me dit qu'il y a des veines/ mais ça veut dire que cette personne-là/vous me dites que on sait pas si c'est

un garçon ou si c'est une fille/ Tiago et Ilona ils sont pas d'accord parce que Tiago il me dit que c'est un garçon et Ilona elle dit/ non c'est une fille

Lucas 2 : mais on voit que c'est une fille

Elora 7 : Pourquoi on voit que c'est une fille ↗

Charly 1 : on voit que c'est pas un garçon/ déjà le:/ déjà le volume/ c'est quand/ c'est quand elle a les cheveux comme ça là

Elora 8 : alors parce qu'elle a des cheveux comme ça c'est une fille ↗

Charly 2 : bah ouais/ les garçons ils ont pas des cheveux comme ça/ ça a pas des machins comme ça là (Fais des gestes avec ses mains pour montrer le volume de cheveux que le personnage peut avoir.)

Tiago 6 : bah si/ si les rockeur.

Ilona 2 : les garçons ils ont de la barbe et là y'en a pas

Elora 9 : ah: les garçons ils ont tous de la barbe ↗ Tiago tu nous montre ta belle barbe ↗ (Rires des enfants)

Lucas 3 : mais non mais

Laurie 2 : et mais moi je connais des dames qui ont de la barbe

Lucas 4 : quoi ↗

Laurie 3 : oui ça existe

Lucas 5 : c'est du duvet

Laurie 4 : non/ non je te jure qu'y a des dames qui ont de la barbe/ Mais elle le cache donc vous le voyez pas parce qu'elles y chachent ↗

Cédric 1 : t'en a toi ↗

Laurie 5 : non j'en ai pas/ mais tu sais que j'en connais deux

Deux élèves en même temps : ah bon ↗ C'est qui

Laurie 6 : bah vous connaissez pas/c'est pas des gens d'ici

Lucas 6 : Elora ↗

Laurie 7 : non c'est pas Elora (rires)

Lucas 7 : mais c'est vraiment de la barbe comme un adulte ↗

Laurie 8 : oui

Lucas 8 : comme un homme ↗

Laurie 9 : en gros elles ont trop de testostérones/ c'est l'hormone qui permet aux hommes d'avoir des poils et elles/ elles en ont un peu trop/ comparé aux autres dames/ certaines

Ilona 3 : mais après des barbes y'en a pleins/ fin y'a des hommes ça monte jusqu'à leurs cheveux et d'autres ils en auront pas trop

Lucas 9 : donc nous on va en avoir

Cédric 2 : non moi j'en veux pas

Lucas 10 : mais ça existe les hommes qu'en ont pas ↗

Laurie 10 : oui/ y'en a qu'en ont pas parce qu'ils ont moins de testostérones

Elora 10 : y'en a qu'on pas de barbe/ et donc Ilona tu disais que cette personne là c'était une fille parce qu'elle avait des bracelets c'est ça ↗

Ilona 4 : bah:/ ça se voit déjà au niveau de la tête et du corps déjà

Elora 11 : pourquoi elle a quoi au corps ↗

Cédric 3 : ouais mais elle a des poils là (montre le bras)/ donc ça peut être un homme/ moi je connais une fille elle est poilue mais vraiment beaucoup/ Comme un chien hein/

Tiago 7 : non mais moi pour expliquer/ bah des bracelets/ bah moi chez ma cousine un jour bah/ elle en avait pleins

Ilona 5 : oui mais moi j'en ai pas

Cédric 4 : et moi j'en ai bien un hein

Laurie 11 : et moi j'en ai même pas regarde

Tiago 8 : bah oui mais elle a des bracelets et moi/ chez moi/ chez ma cousine je faisais bien des bracelets que je mettais à moi/j'aime bien mettre des bracelets moi.

Elora 12 : bah oui

Cédric 5 : alors pourquoi se serai/ pourquoi se serai un mec alors ↗

Ilona 6 : et bah faut mettre entre guillemets/ fille ou garçon

Tiago 9 : mais ma cousine c'est un fille garçon

Cédric 6: quoi elle a des cheveux court un côté cheveux long et court de l'autre

Tiago 10: un jour elle a dit/ quand j'étais garçon j'avais une vie trop cool/ mais What mais c'est une fille/ ça peut pas être un garçon

Elora 13: donc là sur la photo on dit que c'est une fille/ là c'est une fille et là vous m'avez dit que c'est une fille ou un garçon alors

Tous les enfants les uns après les autres: une fille

Tiago 11: une fille parce qu'elle a le nez crochue

Elora 14: oui mais ça/ c'est pas le nez qui fait que c'est une fille ou un garçon

Cédric 7: oui elle a un gros nez (rires)

Tiago 12: et puis elle a les lèvres rose/rouge

Laurie 12: mais y'a des gens qu'on des lèvres plus colorées que d'autres

Tiago 13: oui mais moi/ elles sont pas colorées

Lucas 11: non mais moi je pense que: / je pense que nous elles sont pas très colorées parce que c'est nous/ mais quand/ quand on a la peau plus comme ça:/ la peau plus colorée et ben les lèvres elles se fondent pas [du tout dans:]

Elora 15: [mais moi j'ai encore pas] compris pourquoi vous dites que c'est une fille le dernier personnage

Cédric 8: parce qu'elle a les lèvres rose/ et puis elle à un gros nez

Laurie 13: et les garçons ils ont pas des gros nez

Lucas 12: ben si

Elora 16: ben oui moi je suis d'accord avec Lucas/ y'a des garçons qui ont des très gros nez aussi hein

Lucas 13: oh oui/ oh j'en connaît un qui à un énorme nez/ vraiment/ comme moi/ mon tonton il a un gros nez

Laurie 14: bah tu vois c'est un homme et il a un gros nez

Lucas 14: non mais pas un gros nez/ mais un nez fin mais long.

Elora 17: ah il a un long nez alors/ donc vous voyez quelqu'un dans la rue et vous savez déjà si c'est une fille ou si c'est un garçon ↗

Lucas 15: bah oui

Cédric 9: moi je vois un gros nez et puis:

Elora 18: ah donc toi cédric/ tu vois un gros nez et tu dis hop c'est une fille ↗

Cédric 10: bah oui regarde elle/ elle a un gros nez/ regarde en plus elle est énervée là/ elle à les poings serrés là/ elle est comme ça (l'imite dans sa posture)

Elora 19: et donc ça fait que c'est une fille ↗

Cédric 11: oui et puis surtout

Lucas 16: comme là/ ici on voit que c'est une fille

Elora 20: et pourquoi on voit que c'est une fille ici alors ↗

Tiago 14: ben normal/ en fait là, je sais pas comment y expliquer/ mais en fait/ mais déjà la/ tu/ la voit et en fait elle a déjà les cheveux très long heu:/ ce qui m'exprime une fille/ mais j'ai déjà vu des garçons au cheveux longs

Cédric 12: oui/ par exemple moi je connais quelqu'un qui a des cheveux longs

Tiago 15: oui mais pas jusqu'au/ pas jusqu'au épaules.

(La professeure revient dans la salle pour essayer de comprendre de quoi le débat est fait.) ↗

Professeure 1: vous êtes parti sur quoi là ↗ autre chose non

Lucas 17: bah on sait pas si c'est une fille ou un garçon

Laurie 15: on est parti sur la question fille/garçon

Professeure 2: et bah justement y'a aussi ce sujet-là/ aussi qui revient/ l'égalité homme/garçon heu:/ fille/garçon

Tiago 16: et bah on sait pas si c'est une fille ou un garçon

Professeure 3: et bah du coup elle met beaucoup de colère (en parlant du personnage sur la photographie) et ben tu vois le « elle » est sorti tout seul/ je dirais que c'est deux filles moi/ mais bon peu importe/ il n'y a pas d'importance pour notre travail/ donc bon ce sont des adolescents qui font quoi ↗

Lucas 18: ils jouent/ ils s'amuse

Professeure 4: apparemment ils s'amuse/ elle y met de la force

Tiago 17: mais c'est une fille/ mais j'ai jamais vu une fille
comme ça moi

Professeure 5: ben toutes les filles ne doivent pas se ressembler
Tiago

Tiago 18: bah je sais pas comment expliquer mais/ mais pour moi
c'est des filles

Professeure 6: d'accord/ pour moi ce sont des filles mais/ (1sec)
bon enfin bref on va retourner en classe parce que vous êtes
rentré dans un débat qui ne nous intéresse pas pour notre carte
postale

Annexe 3 :

Transcription du début de matinée dans la classe

Professeure 1: le vent y t'as tout décoiffé/ tu iras te recoiffer toi aussi parce que t'as tout ce qui faut dans ton sac
(Début de la classe donc brouhaha pendant que la professeur parle à l'un des élèves).

Professeure 2: donc ce matin, vous vous souvenez  Donc bonjour à tous déjà

Les élèves : bonjour

Professeure 3: ce matin vous vous souvenez qu'on a la photo de classe. Je me rends compte que certains sont passé chez le coiffeur et ont couper leur cheveux X cédril il est allé chez le coiffeur aussi.

Cédric 1: oui je me suis même mit du gel

Professeure 4: tu t'es mis du gel/ bon vous vous êtes tous faits très beau il me semble/ Donc vous irez avec le photographe chacun votre tour/ Heu il fait toujours des blagues (1sec) Je vous alerte

Sasha 1: (en coupant la parole) il fait des photos aussi à deux 

Professeure 5 : en fait le but pour lui c'est d'essayer d'obtenir des sourires mais parfois les blagues elles sont : pas forcément toujours/ [drôles]

Léna 1: [marrantes]

Professeure 6: elles peuvent être un petit peu maladroites donc excuser le si jamais il est maladroit/ il dit ce qui lui vient à l'idée sans (2sec) vous savez moi on me disait quand j'étais petite tourne ta langue 7 fois dans ta bouche avant de parler et en fait parfois on le dit/ voilà/ c'est pour éviter de dire des bêtises pour bien réfléchir avant de dire/ et lui comme il parle

très très vite/ il prend pas le temps de réfléchir et parfois j'ai eu quelques élèves qui avaient un petit pincement parce que il a été un petit peu la droite ou : (1sec) un peu blessant.
[Donc]

Tiago 1: [bah moi y'a une fois] je savais plus mais quelqu'un il l'avait appelé X le le le le photographe il avait appelé/ heu comment.

Sasha 2: jean Michel

Tiago 2 : bah moi il m'avait appeler Jean Michel aussi

Professeure 7: bah voilà/ ça c'est pas/ ça on est un petit peu habitué c'est des petites blagues qu'il peut vous faire

Tiago 3: il avait appelé/ une fille/ [il avait appelé une fille]

Professeure 8: [oui bah ça c'était la grande] sœur d'Elina oui Loélia il l'avait appelé Marie Poppins et ça oui ça l'avait surpris/ Donc surtout si vous entendez un mot qu'il utilise/ un autre/ un substitut justement un substitut du nom /du groupe nominal pour vous qualifier et bien essayer de pas y prêter attention et ne le répétez pas/ d'accord/ c'est à un instant précis c'est pour essayer d'obtenir un sourire ce n'est pas la réalité/ ça ne vous qualifie pas vraiment c'est pas du tout même/ c'est juste un petit essai pour ramener le sourire/ vous êtes prêt ➡ D'accord ➡ Ça va allez ➡

Quelques élèves: oui

Un élève : on fait quand tout le monde maîtresse ➡

Professeure 9: et puis on fera la photo de classe/ alors là où ➡

Un élève: dehors ➡

Professeure 10: quand il pleut [ça va être un petit peu compliqué]

Sasha 3: [la dernière fois on l'avait fait là-bas] là à l'ABCD

Professeure 11: oui/ alors c'était pas le photo de classe qu'on avait fait là-bas

Moélie 1: ah non c'était tout seul

Professeure 12: c'est individuel parce qu'il a besoin de se reculer X/ la photo ensemble je ne sais pas comment on va faire

(En s'adressant à un élève qui lui ramène une feuille à son bureau) merci Sacha

bien on écrit la date/ on écrit la phrase du jour et on souligne en vert/ Je l'ai pas encore écrite je vais le faire

(10 sec)

Eddy 1: est-ce que on va faire une photo avec Sherine ↗

Professeure 13: mais non mon grand/ ah avec Sherine ↗ Oui
il y aura une photo de fratrie les frères et sœurs vous ferez une photo de fratrie/ là j'ai Léa et Lucas/vous allez faire une belle photo les deux Sherine et Eddy aussi Louane et Ilona aussi hein/ vous irez les deux à un moment donné pour avoir une photo toutes les deux/ vous lui dites bien on est sœurs/ d'accord/ voilà bien

Louise est de retour/ on est content Léa aussi est revenue/ par contre j'ai des élèves qui sont pas en forme ça c'est vrai/ alors Cédric je l'ai vu Sacha est présent (2sec) Eddy est là mais il est pas en forme/ Malo est encore absent c'est normal/ Charli est présent Ilona je l'ai vu Tiago est là Léna aussi Ethan

Ethan 1: présent

Professeure 14: Nathan (vérifie qu'il est là), Louis malheureusement est encore malade/ Fauve est présente Romane aussi Eloa je l'ai vu Charline présente/ Léa présente Timothé toujours à la maison/ Sherine Yanis est arrivé Louise est revenue Lucas est là et Jonas est à la maison et Cléa est revenue /voilà donc j'ai un deux trois quatre absents /Donc nous sommes vingt vous êtes vingt

(Sherine lève la main)

Sherine 1: (en s'adressant à la maitresse seulement): je cherche mon cahier du jour dans mon sac mais je le trouve pas

Professeure 15: alors Sherine cherche son cahier du jour est ce que quelqu'un aurait vu le cahier du jour de Sherine/ il peut être parfois sur mon bureau hein simplement/ Sherine va voir
(X lors de la recherche du cahier car tous les élèves se mettent à la recherche ainsi que les professeures) (48 sec)

Professeure 16: et à côté de toi non/ (4 sec) bien donc un jour un texte donc j'ai écrit le petit texte puis ensuite on travaillera en grammaire/ c'est la grammaire qui va enrichir la production d'écrit/ donc la grammaire va être au service de votre portrait et la grammaire vous ferez la grammaire avec Laurie c'est bien ça Laurie toi t'es prête ↗

Laurie 1: oui

Professeure 17: ce matin Elora enregistre d'accord/ donc là au moment où je vous parle il doit fonctionner hein ↗

Elora 1: oui

Professeure 18: donc ce matin Elora elle a mis un petit appareil sur mon bureau est ce que vous le voyiez ↗

Les élèves: oui : / ah oui

Professeure 19: et avec cet outil-là Laurie enre- heu Elora pardon enregistre (2sec) toutes les paroles qui sont présentes dans la classe donc ça va être quelles paroles ↗

Les élèves : à nous

Professeure 20 : les votre

Une élève: la tienne

Professeure 21: la mienne/ ça peut être celles de nos stagiaires aussi Elora ou Laurie/ ça peut être Dylan ça peut être Laëtitia et puis on risque même d'entendre le photographe quand il va venir aussi chercher des enfants/ voilà/ donc Elora est ce que tu peux juste nous dire quel est l'objectif de cet enregistrement pour toi ↗

Elora 2: alors l'objectif ce que moi je dois faire un mémoire/ alors comment expliquer (2sec) c'est un grand dossier à rendre à la fin de l'année/ et j'ai dû choisir un sujet/ et moi le sujet je l'ai choisi sur le thème de : / des petites paroles qui peuvent se trouver dans la vie de la classe/ la maitresse comment elle tourne ses phrases pour vous faire comprendre les choses/ tout tout ce qui est en relation avec le langage en classe

Professeure 22: donc cet enregistrement Elora elle va le réécouter à la maison c'est ça ↗

Elora 3: c'est ça

Professeure 23: plusieurs fois/ et puis elle va essayer d'aller chercher dedans les différentes interventions orales que l'on fait dans la classe/ que ce soit pour communiquer entre vous que ce soit pour communiquer avec moi/ au moment des corrections mais aussi au moment des consignes/ quand on a pas compris/ donc le but ce n'est pas de changer ce que l'on fait habituellement c'est de montrer comment ça se passe dans une classe quand il y a des consignes qui sont pas comprises quand il y a des élèves qui prennent la parole sans avoir lever la main/ quand la maitresse éventuellement est amenée à hausser la voix parce que elle se fait pas assez entendre et voilà

(Pour donner la parole à un élève) Sacha

Sasha 4: mais est ce que là il est branché et y fonctionne ↗

Elora 4: oui là il fonctionne

Milan 1: pendant les récrés tu vas le débranché ↗

Elora 5: je mettrais pause oui oui/ je vais pas enregistrer que du que du vide (rires)

Professeure 24: bien/ est ce que vous avez identifié un jour un texte pour les CM/ est ce que vous avez pu identifier de quel bâtiment parle le texte que vous deviez lire en silence ↗ (2 sec) les CE j'ai pas écrit la phrase du jour/ bah voilà est ce que quelqu'un pourrais me proposer une phrase du jour ↗

Tiago 4 : (en levant la main) moi

Professeure 25 : alors Sacha qu'est-ce que tu nous propose comme phrase du jour ↗

Sasha 5: aujourd'hui

Professeure 26: on a [déjà fait avec aujourd'hui]

Tiago 5: [aujourd'hui, aujourd'hui] Charly fête ses 9 ans
(3sec)

Professeure 27 : aujourd'hui/ alors on va faire celle-ci aujourd'hui parce que c'est une bonne idée/ (En écrivant la phrase au tableau) aujourd'hui / Charly / fête / ses / 9 ses 9 ans/ d'accord et bah voilà

Milan 2: ça ressemble beaucoup à la phrase de l'autre jour

Professeure 28: oui ça ressemble/ ça ressemble aussi à aujourd'hui nous avons fêter carnaval vous vous en souvenez elle aussi elle ressemble un petit peu mais c'est parce que c'est l'anniversaire de Charly/ c'est une bonne idée de marqué le coup/ okay (s'adressant directement à l'élève) Ethan tu mets un point à ta phrase ↗

Chuchotements non compréhensibles lors de l'enregistrement pendant 3min 07. Les élèves étaient en phase de recherche individuelle.

Professeure 29: donc qui est qui veut venir au tableau/ Léa oui /je vais regarder ton travail Sherine aussi/bon bah Sherine vas-y nous t'écoutons

Sherine 2: (elle lit le texte écrit au tableau mais il y a du bruit dans la classe)

Professeure 30: on ENTEND PAS du tout Sherine/ vas-y je t'écoute

Sherine 3: (continue de lire le texte mais impossible de comprendre avec l'enregistrement)

Professeure 31: oui alors est ce que vous avez des hypothèses/ des idées (3 sec)/ je pense que à mon avis/ c'est votre avis c'est ce qui vous vient à l'esprit lorsque vous lisez ce texte sachant qu'on a pas un contexte très vaste/ on a un petit texte pour une fois/ parfois c'est plus vaste plus grand mais mais on a peu d'éléments. (Allait donner la parole à une élève) ah non pas Lyna/ je fais une petite pause Lyna/ je m'excuse mais je sais pas pourquoi en fait j'ai un côté de prédilection où je donne la parole régulièrement/ et je leur ait déjà dit/ je pense que c'est mon côté droit vu que je suis droitière et je regarde à droite et en plus Lyna participe énormément je te remercie/ et du coup j'interroge tout le temps Lyna/ et Lucas aussi si je tourne la tête après c'est Lucas que je vois/ et parfois j'oublie un petit peu alors Louane/ Louane elle par contre elle ne lève

pas la main/ alors moi j'aimerais bien qu'elle essaye Louane/ à ton avis Louane de quel bâtiment on peut bien parler dans le texte  / tu as le droit de te tromper (2 sec) on a pas beaucoup d'éléments/ donc si tu as une petite idée en tête tu la proposes

Lucas 1 : (venant de trouver la réponse) ah je sais

Professeure 32: si c'est une erreur se serait pas grave (10 sec) on a beaucoup travaillé sur le/ l'image du texte/ toi tu le vois où là tu vois que ça se passe où/ une véritable ville flottante est arrivée dans le port de Montréal/ t'en pense quoi toi de cette première phrase (2sec)

Louane 1: bah la ville est (5sec)

Professeure 33: la ville déjà Louane/ oui quelle ville  la ville flottante ou la ville de Montréal

Louane 2: la ville de Montréal

Professeure 34: la ville de Montréal/ d'accord
(Les élèves commencent à brasser du côté des CE2)

Tiago 6: (en chuchotant) maitresse

Professeure 35: bah qu'est ce qui se passe là vous êtes en CE2/ bon bah Charly vu que c'est ton anniversaire si tu as une idée je te laisse la dire

Charly 1: bah c'est Venise parce que c'est une véritable ville flottante

Professeure 36: ah : / donc Charly lui sont hypothèse/ il a compris que c'était une véritable ville flottante/ et Charly qu'est-ce/ que- tu sais quoi sur Venise?

Charly 2: bah que y'a de l'eau partout [et que]

Professeure 37: [y'a de l'eau] partout

Charly 3: et que y'a des ponts/ et que on se déplace en bateau

Professeure 38: oui on se déplace en bateau/ donc ça c'est l'hypothèse de Charly/ toi Sacha c'était laquelle ton idée 

Sasha 6: la même idée aussi

Professeure 39: et toi Tiago 

Tiago 7: bah moi aussi

Professeure 40: Éthan ↗

Ethan 2: bah moi je pense que c'est un port

Professeure 41 : Ethan pense que c'est un port/ pas Venise/ Lyna ↗

Lyna 1: moi je pense que c'est un paquebot

Professeure 42: un paquebot/ Nathan ↗

Nathan 1: un bateau/ mais un gros paquebot parce que/ ils disent une ile flottante et Venise ça flotte mais ça arrive pas dans un port/ alors qu'un bateau ça arrive dans un port

Professeure 43: alors est ce que Venise ça peut arriver à Montréal ↗ là on parle d'une autre ville/ est ce que vous savez où se situe cette ville de Montréal ↗ / Lyna toi tu le sais

Lyna 2: Montréal c'est au Canada

Professeure 44: est-ce que vous êtes d'accord avec Lyna ↗ est ce que vous imaginez où est le Canada ↗

(Les élèves regardent la Map monde présente au-dessus du tableau)

Un élève : là

Une élève : ici

Professeure 45: alors peut être que je pourrais vous montrer la ville de Montréal/ je n'ai pas allumé mon ordinateur (3sec) donc ce serait une ville du continent américain/ au nord du continent américain alors est ce que Venise [elle peut]

Lucas 2 : [non c'est pas possible]

Professeure 46 : peut être proche du continent américain ↗

Lyna 3: mais non ça se peut pas/ c'est trop loin Venise

Professeure 47 : Venise c'est sur quel continent ↗ (4sec)

Léa tu sais toi Venise ↗ Non ↗ Ethan

Ethan 3: je pense que c'est en Australie

Professeure 48: tu penses que c'est en Australie/ alors est ce que quelqu'un sait où est Venise/ Charly

Charly 4 : en Italie

Professeure 49: en Italie/ et Italie ça appartient à quel continent Tiago ↗

Tiago 8: bah à l'Europe

Professeure 50: à l'Europe/ d'accord/ donc est ce que si je si je prends une ville du nord de l'Amérique je vais pouvoir y associer une ville d'Europe ↗ / est ce que ces deux villes sont les mêmes ↗

Les élèves: non :

Professeure 51 : non/ c'est dans le port de Montréal/ dans le ville de Montréal/ dans laquelle il y a un port/ qu'est-ce que c'est un port Léa ↗

Léa 1: là où les bateaux arrivent

Professeure 52: oui / et on a une véritable ville flottante qui arrive/ donc elle vient d'arriver/ elle est pas tout le temps-là/ elle vient d'arriver

Tiago 9: ah : alors c'est pas Venise

Professeure 53 : alors c'est pas Venise/ en effet

Un élève: mais ça peut être un paquebot

Professeure 54: mais c'est une très bonne hypothèse ce que vous avez fait/ pourquoi ils ont émis cette hypothèse
X brouhaha d'élèves qui veulent répondre

Professeure 55: pourquoi alors Louise ↗

Louise 1: parce que c'est un grand bateau où on peut voyager/ manger dormir

Professeure 56: donc effectivement les garçons/ eux ils s'en sont tenu juste au premier groupe nominal/ eux ils ne sont pas allé plus loin / ils ont pas tenu compte de tout le groupe du contexte/on pourra visiter le bâtiment samedi de 14 heures à 16 heures/ voilà/ donc les garçons/ eux / c'est pas dans leur trav- dans leur tâche de répondre à cette question/ ils ont voulu vous aider on les remercie mais du coup on va prolonger un petit peu notre recherche/ (donne la parole à une élève) oui

Léa 2: j'ai dit aussi un bateau parce que je crois qu'il y a des GROS bateaux énorme où on peut avoir dedans à manger/ il pleut avoir des choses comme ça et pleins de choses

Sherine 4: comme dans le Titanic

Professeure 57: comme dans le Titanic/ Lyna

Lyna 4: mais en fait/ mais en fait/ je pense qu'ils ont pensé à une vrai ville parce que ils disent une ville flottante mais c'est une expression pour dire que c'est un GROS bâtiment

Professeure 58: et en quoi ce bateau il pourrait ressembler à une ville flottante ↗

Lyna 5: parce qu'il est grand

Professeure 59: parce qu'il est grand mais aussi pourquoi ↗

Nathan 2: on peut y dormir

Professeure 60: on peut y dormir/ mais ça veut dire qu'il y a quoi dedans ↗

Nathan 3 : des lits

Professeure 61: oui

Louane 3: des machines

Ethan 4: des restaurants

Professeure 62: ah Ethan il dit des restaurants/ donc si on peut y dormir il y aurait aussi des :

Louane 4: de la nourriture

Tiago 10: des lits

Professeure 63: oui des lits [mais]

Louise 2:[des chambres]

Professeure 64: dans une ville oui je vais trouver des chambres/ un hôtel/ peut être avec des salles de bain/ donc des chambres avec des salles de bains/ des coins restaurants il y a aussi quoi/ qu'est-ce qu'on peut y trouver d'autre si c'est une ville ↗

Tiago 11: des casinos

Professeure 65: peut être

Mélie 1: des magasins

Professeure 66: des magasins/ c'est vrai

Mélie 2 : des maisons

Lyna 6: peut-être/ plus plus de 10 milles personnes

Professeure 67: peut être beaucoup beaucoup de personnes sont sur ce bat- sur cet immense bateau/ est ce que vous voyez que là on est en train de construire une image grâce au texte et à cette

idée de ville flottante/ en fait le mot ville il vient en image/
ce n'est pas une ville réellement/ mais comme le bâtiment est
énorme et qu'il y a différentes/ différents services qui sont
proposés/ il peut avoir un endroit où on va danser/ un coin
discothèque/ un coin casino où on va jouer aux jeux/ vous savez
où il y a la roulette etcétera/ il peut y avoir une piscine
j'imagine/ oui ↗

Nathan 4: en fait/ moi/ quand j'ai lu on pourra visiter le
bâtiment samedi de 14h à 16h/ moi je me suis dit/ bah y'a peut-
être des musée dedans ↗

Professeure 68: pourquoi pas/ alors on pourra la visiter/
pourquoi on pourra le visiter

Nathan 5 : parce que tellement il est grand/ il est incroyable

Professeure 69 : et oui il est incroyable tellement il est grand/
Lyna ↗

Lyna 7: parce que vu qu'il sera au port/ on pourra monter dedans

Professeure 70: oui tout à fait (interrompu) Eddy ça va aller
Non (3sec) heu moi je me dit que c'est peut-être aussi parce
que/ il a pas encore accueilli/ il vient peut être juste de:/
d'être livré / d'être fabriqué et du coup il vient se présenter/
et on le fera découvrir aux gens et après on pourra prendre et
naviguer pour partir en croisière avec/ tout à fait d'accord

Nathan 6: c'est un bateau de croisière alors

Professeure 71: je pense que c'est un immense bateau de
croisière

Sherine 5: c'est quand on va en vacance sur la mer/ on fait des
croisières

Professeure 72: voilà

Sherine 6: par exemple nous quand on va en Algérie/ bah : on
prend un bateau et en voiture

Professeure 73: d'accord/ alors moi ça me fait penser à quelque
chose/ pas vous ↗

Élèves: bah non

Professeure 74: bah ce terme-là/ on l'a déjà employé ya pas très longtemps/ dans un livre

Sasha 7: vingt mille lieues sous les mers

Professeure 75: merci/ merci en effet Sacha est ce que vous vous souvenez de vingt mille lieues sous les mers ↗

Élèves: OUI :

Professeure 76: et bah il parlait du bâtiment/ vous vous souvenez pas quand on avait cherché tous les groupes ↗ d'ailleurs on avait fait une pancarte pour chercher tous les substituts qui se rapportent à Abraham Lincoln/ non pas à Abraham qui se rapport [a]

Nathan 7: [à la] régata

Tiago 12: au monstre

Professeure 77: au monstre/ au monstre marin qu'est-ce qu'on a (sort la pancarte)/ là vous voyez on avait déjà îlot flottant/ écueil insaisissable/ un formidable cétacé/ un phénomène/ une masse /mais y'avait pas un bâtiment/ pourtant moi il me semble que c'est quelque chose que l'on a croisé déjà dans le livre/ alors est ce que c'était pour parler de la frégate peut-être/ aussi je me souviens pas exactement/ (3sec) mais en effet c'est un terme pour parler des fois des bateaux qui sont qui sont très gros/ là on parle d'un bâtiment/ c'est qu'il en impose/ alors là c'est un grand paquebot mais on ne sait pas lequel

Eddy 2: c'est quoi un paquebot ↗

Lyna 8 : (en levant la main) ah :

Professeure 78: c'est quoi Lyna ↗

Lyna 9: un paquebot/ c'est un:/ c'est un bateau de croisière qu'on utilise

Professeure 79: (en donnant la parole à Nathan) oui

Nathan 8 : j'ai vu aussi dans un cahier que c'était un gros bateau/ et y'avait tout dedans/ des chambres/ des jeux

Professeure 80: voilà pour traverser en effet au lieu de prendre l'avion pour aller en Algérie ou en Amérique/ on va être amené

à prendre des GRANDS : bateaux comme ça/ où parfois y'a une piscine ou il peut y avoir en effet un casino et un cinéma

Sherine 7: en avion c'est moins long/ et un bateau ça met 24H

Professeure 81: les CE2 est ce que vous avez fait la phrase du jour ↗

Charly 5 : non mais y'a quelque chose qui me gêne/ c'est que le/ le COD et le COI j'arrive pas à choisir

Professeure 82: d'accord

(43 sec) car la professeure aide les élèves individuellement

Professeure 83: les CE2 on fera la dictée juste après/ (En parlant à Elora et Laurie) donc je vous laisse vous occuper des CE2 et on fera la dictée juste après/ les CM vous allez travailler avec Laurie/ mais je vais être présente quand même parce que ça m'intéresse quand même de voir la séance de Laurie/ comment elle amène la séance de grammaire et que je l'assure/ et pendant ce temps vous les CE2 vous allez devoir être un petit peu en autonomie/ donc Dylan il a installé les ordinateurs et puis vous allez travailler sur les ordinateurs/ sur un un outil qui s'appelle logiciel éducatif (2sec) donc j'ai demandé à Dylan de pas vous placer forcément tout de suite sur l'outil numérique/ il va falloir aller le chercher

Sasha 8: c'est pour que l'on sache

Professeure 84: (ce met sur l'ordinateur qui est rétro projeter au tableau) c'est pour que vous sachiez un petit peu en effet aller trouver un site internet/ donc là le nom du site internet c'est (note au tableau) logiciels éducatifs (3sec) si je me trompe pas il est au pluriel ce groupe nominal/ donc on peut mettre des « S » donc dans Google vous allez taper logiciels éducatifs

Tiago 13: mais c'est quand on est sur Google

Professeure 85: c'est quand vous êtes sur Google ou sur un autre moteur de recherche/ ça peut être aussi qwant junior ça dépend de l'ordinateur/ et ensuite vous allez cliquer sur l'onglet CE2 puisque vous êtes en CE2/ donc là il y a des petits onglets/

donc vous cliquez sur l'onglet CE2/ y'a CM1 y'a CM2 c'est/ c'est comme l'outil de petites applications qui vous permettent de travailler

Sasha 9 : c'est comme X

Professeure 86: un petit peu comme X les/ donc on clique sur CE2/ et dans CE2 on va avoir un onglet qui s'appelle orthographe/ et j'aimerais que vous travailliez sur l'accord

Nathan 9: (en coupant la parole) du verbe

Professeure 87: bah pas du verbe mais du groupe nominal/ parce qu'on travaille sur le groupe nominal ces temps/ d'accord/ donc le groupe nominal déterminant nom et adjectif vous vous souvenez de tout ça  / alors l'accord c'est quand est ce que je le met au féminin/ quand est ce que je le met au pluriel/ on l'accorde en genre et en nombre/ le genre c'est masculin et féminin et en nombre c'est singulier [pluriel]

Sasha 10: [pluriel]

Professeure 88: d'accord/ si jamais vous avez terminé y'a d'autres petits exercices sur lesquels on a déjà travaillé/ par exemple l'homophone ce et l'homophone se/ y'a l'homophone et et l'homophone est

Sasha 11: y'a a et puis -

Professeure 89: y'a aussi l'homophone a ou le a avec accent/ le ou aussi donc les quatre que l'on a vu surtout les trois derniers que l'on a vu récemment seront proposer/ y'a aussi ER et accent aigu/ mais bon on y retournera une prochaine fois/ d'accord/ juste avant que je vous envoie on corrige la phrase du jour et après je vous envoie vers Dylan/ (en réfléchissant) y'a quatre ordinateurs de prêt et vous êtes quand même six/ et Dylan il en a un cinquième et (en s'adressant à Dylan) et en fait ils sont six Dylan/ je suis restée sur cinq ordinateurs/ (3sec) quel est le verbe conjugué de ma phrase char- Eddy

Eddy 3: fête

Professeure 90: verbe conjugué en rouge (5sec) Eddy

Eddy 4: c'est fête

Professeure 91: c'est fête/ comment tu le sais Eddy ↗

Eddy 5: bah en fait/ parce qu'on peut dire aujourd'hui Charly NE fête PAS ses 9 ans

Professeure 92: très bien/ si on utilise le ne pas ça fonctionne ici/ (note au tableau) aujourd'hui Charly fête ses 9 ans/ sujet Charly

Charly 6: heu:/ c'est Charly

Professeure 93: c'est Charly

Charly 7: parce que qu'est ce qui fête ses 9 ans ↗ c'est Charly

Professeure 94: très bien/ c'est Charly qui fête ses 9 ans il fête quoi alors ↗

Sasha 12: bah il fête ses 9ans

Lyna 10: ses 9 ans/ donc COD

Professeure 95: ses 9 ans donc c'est un COD/ et le COD il répond à la question :

Sasha 13: quoi

Professeure 96: quoi après X il est là/ c'est un complément obligatoire/ complément du verbe et quand est ce qu'il fête ses 9 ans ↗

Cédric 2: aujourd'hui

Sasha 14 : on pouvait même mettre derrière/ Sacha fête ses 9 ans aujourd'hui

Professeure 97: et Sacha tu parles sur Cédric donc je ne pense pas qu'on avance/ Cédric

Cédric 3: c'est un CCT

Professeure 98: c'est un complément circonstanciel de temps/ un CCT/ Eddy/ très bien il nous informe sur les circonstances/ le moment où ça se passe d'accord/ est ce que vous savez ce que vous allez devoir faire ↗

Cédric 4: oui

Professeure 99: Charly

Charly 8: on va devoir faire/ sur l'ordinateur/ mettre logiciel éducatif CE2

Professeure 100: y'a un élève qui va pouvoir rester ici/ y'a pas de problème normalement avec cet ordinateur

Tiago 14: (en coupant) mais maitresse/ moi j'aurais voulu me mettre avec Cédric

Professeure 101: non/ on va se mettre tout seul/ et si y'a un ordinateur de plus l'élève va pouvoir revenir à sa place/ (3sec) au coin informatique habituel on a le photographe qui va venir/ donc on va pas aller s'installer là-bas/ c'est pour ça que l'on va se mettre soit sur la table ronde/ et il faut vraiment que vous chuchotiez/ ça va être possible  / est ce que ça va être possible 

CE2: oui

Professeure 102: si vous ne chuchotez pas qu'est-ce que je vais faire alors 

Sasha 15: bah tu vas nous renvoyer à [notre place]

Professeure 103: [bah je vais vous donner] un exercice sur votre livre de français/ la même chose mais sur pépite/ donc je compte sur vous/ donc on y va/ on tape logiciels éducatifs/ on va dans CE2/ orthographe/ et on commence avec un petit exercice/ et vous allez voir un arbre et c'est écrit l'accord du GN donc il faut bien réfléchir aux accords/ parce que le déterminant il est singulier et s'il est pluriel je mets quoi dans groupe nominal 

2 élèves en même temps: un S

Professeure 104: le S à l'adjectif/ et au nom/ et si au groupe nominal le déterminant il est féminin il faudra que je mette le :

Cédric 5: E

Professeure 105: alors/ le féminin/ la plupart du temps c'est le E sinon on double parfois la consonne/ on met l'accent grave etcétera/ Okay  et bah vous pouvez y aller

Intervention de Laurie une stagiaire sur une séance de de grammaire

Laurie 2: alors les CM je vais vous demander un truc/ je sais que vous savez faire/ je vais vous donner la phrase du jour/ vous avez l'habitude ↗

Élèves: bah OUI

Laurie 3: bah oui/ alors Lucas

Lucas 3 : que la première phrase ↗

Laurie 4 : oui que la première

Lucas 4 : alors le verbe c'est aperçoit/ le sujet c'est Lise et le COD c'est un chien (3sec) et le COD c'est un chien/ parce que c'est elle aperçoit quoi ↗ un chien

Laurie 5: (tout en notant au tableau) ouais/ c'est bien Lucas/ merci/ et du coup-là on a une phrase simple/ donc avec un sujet un verbe et un COD/ et moi si je rajoute à Lise aperçoit un chien/ si je rajoute Lise aperçoit un chien qui échappe à son maître

Lucas 5 : c'est une phrase complexe

Laurie 6: ouais/ très bien/ ça devient une phrase complexe/ Lyna

Lyna 11: et bah y'a/ une préposition su- subordonnée relative

Laurie 7 : c'est bien/ (3sec) donc qui échappe à son maître ce n'est pas une préposition mais c'est une proposition subordonnée relative/ comment on sait si c'est une proposition subordonnée relative ↗ / Eloa

Eloa 1: y'a qui ou que

Laurie 8: ouais/ et c'est quoi qui ou que ↗ / Charline

Charline 1: un pronom relatif

Laurie 9: vous en connaissez d'autres des pronoms relatifs ↗ / ouais Ethan

Ethan 5 : où

Laurie 10: où (2sec) Romane

Romane 1: mais

Laurie 11: non on a pas mais

Romane 2: donc

Laurie 12: dont/ dont avec un T à la fin (4sec) Lyna

Lyna 12: Mais ou est donc or ni car

Laurie 13: non

Nathan 10: c'est pas ça

Laurie 14: Eloa

Eloa 2: y'a aussi que

Laurie 15: que(10sec) les CM2 vous avez des idées/ y'en a d'autres mais ils sont plus X (3sec) on peut aussi noter laquelle et lesquels (7sec)

Elora 6: Romane range s'il te plait (55sec) (Laurie écrit une phrase au tableau)

Laurie 16: alors est ce que quelqu'un veut m'analyser cette phrase ↗ / Ethan

Ethan 6: oiseau c'est un sujet

Laurie 17: ouais oiseau c'est un sujet (2sec)

Ethan 7: qui/ c'est un pronom relatif

Laurie 18: un pronom relatif ouais/ c'est bien (6sec) donc la proposition subordonnée relative elle est où ↗

Charline 2: ah j'ai compris

Laurie 19: elle va jusqu'où en commençant par qui ↗ / jusquelà/ et le reste de la phrase (4sec) Charline

Charline 3: avait vu c'est un verbe

Laurie 20: ouais

Charline 4: y'a aussi un autre verbe/ c'est posa

Laurie 21: donc se posa

Charline 5: sur quoi ↗ sur la mangeoire

Nathan 11: (coupant) nan c'est où

Laurie 22: donc sur la mangeoire qu'est-ce qu'on a ↗

Charline 6: on a un/ CCM

Sherine 8: (coupant) un complément de manière

Ethan 8: (coupant) mais non/ c'est sur quoi

Charline 7: oui mais c'est sur quoi

Lucas 6: (coupant) la mangeoire c'est un COD

Charline 8: mais non

Laurie 23: (doute en regardant la professeure) pour moi c'est plus un CC de lieu non ↗

Professeure 106: alors on va voir si on peut l'enlever/ vous vous souvenez avec un CC/ un CC je peux l'enlever/ donc quand y'a litige comme ça/ c'est fréquent parce que là/ en effet on se pose la question et si c'était un COI  qui commence par sur qui sur quoi/ c'est totalement leg- /c'est très bien ce que vous faites-vous vous posez la question/ la petite solution se serait de vérifier si on peut le supprimer/ mais aussi le déplacer parce que le CC/ le but c'est qu'on puisse le prendre le mettre au début de la phrase le mettre ailleurs/ un COI on peut le supprimer mais/ heu : mais si on le déplace c'est pas forcément très intéressant/ on va voir si ici c'est suffisant pour qu'on arrive à décider est ce que c'est un COI ou est-ce que c'est un CC/ alors qu'est ce qui pourrait essayer/ de le déplacer je laisse Laurie

Laurie 24: Léa

Léa 3: sur la mangeoire l'oiseau X

Laurie 25: mmmh et est ce qu'on peut l'enlever 

2 élèves : bah non non

Nathan 12: si si

Un élève: bah non on a vu que non

Nathan 13: bah si/ on peut juste dire l'oiseau se posa

Laurie 26: bah oui/ on peut s'arrêter à l'oiseau se posa/ par exemple on peut dire/ Charline s'allongea sur un lit/ on peut juste aussi s'arrêter sur Charline s'allongea (8sec) donc comme vous avez vu la proposition subordonnée relative peut être à l'intérieur de la phrase comme à la fin (3sec) et à quoi elle nous sert la proposition subordonnée relative  (3sec) Lyna

Lyna 13: à donner des précisions/ plus précisent au texte à un COD

Laurie 27: oui elle permet de nous donner des petites informations pour qualifier le nom qu'il y a avant/ comme là l'oiseau/ donc là on sait que l'oiseau avait vu des graines/ okay (3sec) donc maintenant je vais vous demander de sortir le texte compère gredin

(1min24) car recherche du texte

Laurie 28: donc/ pour ceux qui ont déjà leur feuille je vais vous demander d'essayer de trouver les propositions subordonnée relative dans le texte (6sec)

Elora 7: on essaye d'écrire avec quelque chose qui s'efface comme ça (3sec)

Laurie 29: on peut entourer au crayon de papier les propositions subordonnée relative/ et vous soulignez la relative

(temps de recherche donc chuchotements non compréhensibles à l'enregistrement) (9min22)

Laurie 30: donc est ce que tout le monde a fini de trouver les propositions ↗

Élèves: OUI

Laurie 31: les CM2 aussi ↗

Élèves: NON

(Temps de recherche de nouveau) (2min09)

Laurie 32: bon tout le monde a fini ↗

Élèves: OUI (4sec)

Laurie 33: alors qui veut me citer la première relative ↗ / aller Ethan

Ethan 9: X

Laurie 34: ouais (8sec) alors regarde/ sauf le front les yeux et le nez est ce qu'on peut les mettre tout seul quelque part ↗

Elora 8: (aide une élève perdue) c'est la première ligne Cléa

Laurie 35: par exemple/ si je dis compère gredin avait une énorme barbe broussailleuse sauf le front les yeux et le nez

Eloa 3: bah ça va pas

Laurie 36: bah oui ça a pas trop de sens/ donc la proposition elle prend qui lui couvrirait le figure sauf le front les yeux et le nez donc on souligne jusqu'à nez (44sec) alors tout à l'heure j'ai dit à quoi servait la proposition relative/ tu peux me redire Lyna ↗

Lyna 14: à mettre plus de détails

Laurie 37: ouais/ et du coup elle complète quoi ↗

Lucas 7: le sujet

Lyna 15: le sujet

Laurie 38: elle complète un nom qui peut être est sujet/ oui/
mais de base elle complète un nom parce qu'elle appartient à la
grande famille de l'expansion du nom/ que vous avez déjà vu/
donc là dans la première phrase que nous a citée Ethan la
proposition subordonnée relative elle complète quel nom
(4sec) oui Ethan ↗

Ethan 10: X

Laurie 39: non

Lyna 16: elle complète broussailleuse/ non

Laurie 40: oui (interrogeant Lucas)

Lucas 8: sa barbe

Laurie 41: oui sa barbe broussailleuse / ça nous donne des
indications sur la barbe/ on nous explique qu'elle lui prend
toute la figure etcétera/ donc ensuite qui a relevé une autre
relative ↗ / Sherine

Sherine 9: que sa barbe aient eu l'air particulier X

Laurie 42: alors ouais/ y'a que / mais est ce que elle complète
un nom cette proposition ↗

Sherine 10: non/ ah non/ mais j'en ai une autre

Laurie 43: vas-y dit moi l'autre

Sherine 11: X

Laurie 44: alors là c'est la même chose/ c'est des propositions
pièges où ça commence par que mais vu qu'elles ne complète pas
le nom ce n'est pas une relative

Sherine 12: ah bah j'en ai encore une autre

Laurie 45: aller vas-y

Sherine 13: elle s'est aussi présenté... X

Laurie 46: non/ c'est pareil elle ne permet pas de nous donner
des informations sur un nom (4sec)

Lyna 17: ah moi j'ai

Laurie 47: Lyna

Lyna 18: qui n'avait rien d'agréable

Laurie 48: c'est ligne combien s'il te plait

Lucas 9: ligne seize

Lyna 19: 16 (3sec)

Laurie 49: est-ce que ça complète quelque chose ↗

Charline 9: bah ça compl-

Laurie 50: moi je veux un nom attention/ je veux le nom sur lequel on me donne des informations

Lucas 10: parce j-

Laurie 51: Léa tu levais la main/ dit moi

Léa 4: ligne 21 elle recevait des X qui avaient X de sa manche

Laurie 52: de sa manche/ oui et donc on peut entourer la phrase/ et donc le pronom relatif c'est : c'est qui et ça complète quel nom ↗

Lucas 11: inexistant ah bah non X

Laurie 53: non ça c'est un verbe

Lucas 12: les rogatons

Laurie 54: ouais/ ça complète le nom les rogatons