



HAL
open science

“ L’enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire ? ”

Violaine Bigot

► **To cite this version:**

Violaine Bigot. “ L’enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire ? ”. Michel Candelier, Gina Ioannitou, Danielle Omer, Marie-Thérèse Vasseur. Conscience du plurilinguisme, Presses Universitaires de Rennes, 277 p., 2008, Des Sociétés. hal-00553946

HAL Id: hal-00553946

<https://hal.science/hal-00553946>

Submitted on 26 Apr 2019

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.

Violaine BIGOT
 Université d'Angers
 Kachina, Laboratoire Pensée et Cognition, Laboratoire Diltec ea 2288.

Bigot V. 2008, « L'enfant non-francophone scolarisé dans une classe ordinaire : convergence ou concurrence de la socialisation langagière et de la socialisation scolaire ? » dans Candelier et al. (eds.) *Conscience du plurilinguisme*, Presses Universitaires de Rennes. p. 65-79.

Abstract : This ethnographic report describes and analyses the participation of S, a seven year old non-native speaker child, in his daily classroom interactions of his class. Data were collected over five months in the "ordinary" classroom where he was "immersed" as well as in the "special needs" course he followed a few hours a week with other non-native pupils. The study aims at showing how the development of his communicative competence (or more widely, his "L2 socialization") compete with and/or help, and/or is helped by the development of other learnings and of his school socialization.

Key words : L2 socialization, scholar socialization, scholar learnings, L2 communicative competence, L2 acquisition.

Résumé : Cette recherche ethnographique s'appuie sur des observations et sur des enregistrements effectués régulièrement pendant cinq mois, dans une école où un enfant allophone était accueilli, principalement dans une classe « ordinaire » et quelques heures par semaine dans une classe d'intégration. L'étude cherche à comprendre comment se complètent ces deux modes de scolarisation et surtout comment, dans la classe ordinaire, le développement des apprentissages scolaires, la socialisation scolaire et la socialisation langagière de l'informateur se complètent, entrent parfois en concurrence et génèrent des formes diverses d'engagement dans les échanges de la classe.

1. Contexte de l'étude et questions de départ :

Plusieurs recherches de type ethnographique, s'appuyant comme la nôtre sur des analyses d'interactions verbales en classe, ont permis ces dernières années d'avancer dans la compréhension du développement des échanges verbaux auxquels participent les enfants et adolescents « allophones » dans les premiers mois de leur scolarisation (voir notamment GAJO et MONDADA 2000, VASSEUR 2003, RIVIERE 2005). Notre étude s'inscrit dans cette lignée mais s'intéresse à un mode d'intégration différent qui tend à se développer et qui consiste à scolariser les enfants dès leur arrivée en France dans des classes « ordinaires ». Ce mode de scolarisation a peu fait l'objet d'études de type ethnographique dans le contexte français¹.

Ainsi, dans l'académie de Nantes, la plupart des enfants et adolescents, s'ils ont bénéficié d'une scolarisation normale avant leur arrivée en France, sont orientés vers des classes ordinaires. Ils ne bénéficient d'un soutien linguistique vraiment spécifique que quelques heures par semaine pendant lesquelles ils travaillent avec une enseignante spécialisée. Avec ce mode d'accueil, l'intégration scolaire de l'enfant semble privilégiée : on lui demande d'abord d'apprendre son « métier d'élève » du système éducatif français, de construire les mêmes apprentissages que les enfants français et on postule que « l'intendance linguistique » suivra. L'étude de cas présentée ci-après se propose d'interroger ce pari éducatif dans une perspective socio-interactionniste centrée sur les processus d'appropriation langagière.

Dans le cadre de différentes observations conduites sur le terrain angevin de classes d'intégration et de classes d'accueil, j'ai suivi pendant cinq mois un enfant albanais, S, arrivé en France en octobre 2005². Alors âgé de six ans, il a été scolarisé dès son arrivée dans une classe de cycle 2 d'une zone d'éducation prioritaire dite « Ambition-réussite ». Je l'ai d'abord rencontré, observé et enregistré dans les cours de français langue étrangère qu'il recevait trois fois par semaine avec une autre élève, Nora. S Puis, entre mars et juin 2006, j'ai

¹ Quelques études ont été menées en dehors du contexte français. On peut notamment citer l'étude de WILLETT (1995) qui porte sur une classe mixte (5 élèves allophones sur 22) dans une école internationale d'un campus universitaire nord-américain et l'étude de PALLOTTI (2005) sur la socialisation langagière d'une élève marocaine dans un jardin d'enfants italien.

² S est arrivé avec ses parents et sa petite sœur. Ses parents sont non-francophones au moment de leur arrivée en France. Sa mère parle seulement albanais Son père, maçon, spécialisé dans la restauration de bâtiments; parle aussi macédonien, langue de son village. La famille est logée dans un centre de demandeurs d'asiles situé près de l'école. S suit sa scolarité avec assiduité. Il participe avec ses parents aux activités péri-scolaires proposées aux familles par l'école après le temps de classe.

passé une trentaine d'heures dans sa classe (trois observations par mois en moyenne) et recueilli une quinzaine d'heures d'enregistrements³.

Nous nous interrogerons, à travers l'analyse de ces échanges auxquels participe S, sur la manière dont il se catégorise ou non comme bilingue, allophone, apprenant. Nous verrons aussi, à travers cette étude de cas, qu'entre les interactions à forts enjeux communicationnels (préparation de classe verte) et certaines interactions tout à fait routinisées (rituels de la date etc.), il existe toute une gamme d'interactions qui lui offrent l'occasion d'explorer, parfois de manière très systématique, différentes dimensions de sa compétence langagière, différents micro-systèmes de son interlangue.

2. Une identité plurilingue tenue à distance

2.1. Centration de l'enseignante sur les tâches d'apprentissage :

Dans les séquences d'apprentissage de cette classe « ordinaire », les focalisations métalinguistiques sont peu nombreuses et même lorsque, de notre point de vue d'observatrice, familière des classes de langue, il nous semblait évident que l'incapacité de S à mener à bien une activité était liée à un problème de compréhension de la consigne, les échanges verbaux ne présentaient pas les caractéristiques de bifocalisation décrite par BANGE (1992).

Pour illustrer notre propos, mais les exemples de ce type sont nombreux dans le corpus, on peut évoquer l'échange suivant. L'enseignante (désormais P) a demandé aux élèves d'écrire des mots commençant avec la syllabe « sa » et S propose « maison ». Lorsqu'ensuite P demande un mot commençant par « re », S propose « savon » qui est l'exemple qui a été retenu et écrit au tableau pour la syllabe « sa ». P lui demande « Dans SAVon j'entends « re » S ↗ ». Une élève propose robe. La proposition est commentée puis l'enseignante sollicite S à nouveau (« alors est-ce que S a trouvé ↗ ») Celui-ci propose une nouvelle fois « savon » et l'enseignante lui demande à nouveau : « alors S est-ce que dans « savon » j'entends « re ». Or, l'enseignante était d'accord, lorsque nous en avons reparlé à froid, pour admettre que S, qui faisait partie des élèves de CP ayant globalement compris la combinatoire, avait probablement rencontré un problème de compréhension de la consigne. Dans la classe cependant, elle réagit comme elle le ferait avec n'importe quel élève francophone, en essayant d'amener S à comparer la tâche qu'il a réalisée avec celle qui a été prescrite et non en focalisant l'attention sur le discours de prescription. Les exemples de malentendus de ce type, qui ne donnent pas lieu à des séquences métalinguistiques, sont nombreux et, de ce point de vue, l'interaction didactique à laquelle est exposé S diverge de celles que l'on peut observer dans des classes « fermées » de type CLIN ou CLA (cf. notamment les travaux de RIVIERE sur la consigne en classe d'accueil) On pourrait voir dans ces échanges une occasion manquée de travailler en contexte des verbes courants comme « commencer par » ou « entendre » mais tel n'est pas notre propos. En effet, force est de constater :

1. que S, malgré les fréquents malentendus qui freinent sa compréhension des consignes, construit, au même rythme que ses camarades de classe, des apprentissages mathématiques et de lecture-écriture. Nous nous interrogerons (ci-dessous section 3) sur l'existence d'autres lieux interactionnels, dans la vie de la classe, favorables à un travail métalinguistique.

2. l'attitude de l'enseignante apparaît comme le pendant de celle de S qui, d'une part, refuse d'être catégorisé dans les échanges comme locuteur non-expert ou simplement plurilingue et, d'autre part, mobilise ses ressources linguistiques pour pouvoir participer comme les autres élèves aux échanges qui fondent la vie du groupe classe comme nous allons le voir ci-dessous

2.2. Refus de S d'être catégorisé comme locuteur non-expert :

Si l'enseignante, dans les activités d'apprentissage, ne thématise pas les problèmes linguistiques que peut rencontrer S, elle le fait cependant soit dans des activités où le vocabulaire est au cœur de l'apprentissage (fiche de mots croisés thématiques ou découverte d'un nouveau texte dans le livre de lecture par exemple) soit,

³ En accord avec l'enseignante, j'ai ménagé des temps d'observation participante, où je travaillais avec le groupe des élèves de cours préparatoire dont faisait partie S pendant que l'enseignante travaillait avec les élèves de cours élémentaire première année. J'étais alors très sollicitée par les élèves qui ne me laissaient guère de disponibilité pour « observer ». Ces moments avaient entre autres buts de permettre, à moyen terme, de « faire accepter » ma présence par les enfants pour que celle-ci perturbe le moins possible la classe pendant les temps d'observation non-participante. Que tous les adultes et enfants qui ont accepté et facilité ma présence dans la classe soient ici remerciés

Je remercie aussi Jo Arditty qui m'a encore une fois encouragée et aidée par ses critiques et commentaires à modifier une première version de cet article.

quasiment systématiquement, dans l'activité rituelle de lecture du menu le matin. On trouve alors une ou des question(s) adressées à S sur sa compréhension du vocabulaire. Celui-ci ne s'engage jamais volontiers dans ces échanges qui le catégorisent comme locuteur peu expert. Il cherche à éviter ou écourter les séquences d'explication de vocabulaire qui lui sont adressées. Souvent, il répond qu'il a compris dès la première demande de l'enseignante. Parfois, lorsque la question est trop pressante ou trop précise, il admet qu'il n'a pas compris mais, quelle que soit l'explication qui lui est donnée, il prétend l'avoir comprise⁴. On peut évoquer ainsi cet échange surprenant où l'enseignante, après avoir expliqué ce qu'est le blé, demande à S s'il a compris. S acquiesce et lorsque l'enseignante, pour vérifier, lui demande de quelle couleur est le blé, il répond rapidement « rouge ». Cette attitude, que l'enseignante a elle-même commentée lors de nos échanges, peut être mise en parallèle avec le refus de S d'être catégorisé comme locuteur plurilingue.

2.3. Refus de S d'être catégorisé comme locuteur bilingue :

A deux reprises pendant mes observations, S a montré très peu de bonne volonté lorsque ses compétences en tant que plurilingue ont été sollicitées. L'enseignante faisant le tour des cris du coq en Europe, a demandé à S ce qu'il en était en Albanie. S n'a manifesté aucun enthousiasme pour répondre à la question, qu'il a semblé ne pas comprendre (ce qui était surprenant étant donné le contexte). Il a fini, la maîtresse insistant, par donner sans aucun enthousiasme, le terme albanais qui désigne le coq. De même, à l'occasion d'un anniversaire, *Happy birthday to you* a été chanté par les élèves en trois langues différentes. Une élève d'origine turque l'a chanté notamment dans sa langue maternelle. S (qui à un autre moment des enregistrements chante tout seul une chanson en français apprise en classe) ne répond pas à la sollicitation de l'enseignante pour qu'il le chante en albanais et approuve lorsque l'enseignante conclut : « ça n'existe pas en albanais ».

On peut faire l'hypothèse que pour S, l'incompétence en français est étroitement liée à sa compétence en albanais (je ne sais pas parler français parce que je suis albanophone) et que ceci explique qu'il refuse non seulement d'être catégorisé comme locuteur non-expert en français mais aussi comme locuteur expert d'autres langues même si cette catégorisation peut être ressentie, par d'autres enfants qui ne souffrent pas de la même insécurité en français, comme valorisante.

2.4. Une identité d'élève régulièrement réaffirmée :

S en revanche participe très volontiers à beaucoup d'activités qui contribuent au contraire à lui donner un statut identique à celui de ses camarades. Dans les séances de mathématiques ou de français, il participe souvent activement et l'enseignante doit lui rappeler de le « lever le doigt ». Il répond parfois de manière fantaisiste ce qui donne l'impression qu'il a plus cherché à participer qu'à répondre à la tâche prescrite.

Il participe notamment régulièrement aux échanges qui suivent chaque retour de récréation pendant lesquels les élèves peuvent parler des querelles qu'ils ont eues avec leurs camarades dans les rangs. Pendant ces échanges, même s'il n'est pas directement concerné, il est toujours très attentif. Il se défend s'il est pris à partie, s'excuse lorsque l'enseignante lui demande de le faire mais aussi prend spontanément la parole comme dans cet échange du 23 mars où dès le retour en classe S et un autre de ses camarades lèvent la main, avant même que tous les camarades soient assis.:

Extrait 1 : retour de récréation - 23 mars⁵

⁴ Notons cependant qu'il sait très bien aussi jouer de son statut d'allophone dans les interactions de jeux que nous évoquerons dans la partie 3, où il triche « tranquillement », comptant sur la clémence de ses camarades ou tout simplement en « n'entendant » pas les remarques que certains élèves, un peu moins « tolérants », lui font sur les règles à observer. On a un exemple de stratégie de malentendu soigneusement entretenu à la fin de l'extrait 2 où S n'entend littéralement pas la question de Amal.

⁵ CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

| | |
|-------------------------------|---|
| <à voix basse> | entre < > : description d'éléments para-verbaux ou non-verbaux. |
| des JEUX | les majuscules indiquent la mise en valeur d'une ou plusieurs syllabes par un accent d'intensité. |
| + | pause (++) / (+++ pauses plus longues). Au-delà de 5" la durée est indiquée entre parenthèseS |
| ↗ | la courbe intonative du groupe rythmique est globalement montante. |
| euh : | la syllabe est allongée. |
| XXX | séquence inaudible, le nombre de X correspondant à peu près au nombre de syllabeS |
| XX (tu viens ?) | séquence reconstituée dont le transcripteur n'est pas certain. |
| A : comme <u>ça</u> <u>je</u> | les mots soulignés indiquent la partie des énoncés qui se chevauchent. |
| A : <u>c'est ça</u> | |
| P depuis toujours= | A enchaîne immédiatement, sans la moindre pause sur les paroles de P. |
| A =OUI | |

1. P : S tu avais quelque chose à dire
2. S : Bachir il a dit bébé (à ?) moi
3. Elèves : <petits rires>
4. P : non mais ça me fait pas rire parce que S ça le fait pas rire
5. Bachir : J'l'ai pas dit à lui j'l'ai dit tout seul
6. P : excuses-toi parce qu'apparemment S a pensé qu'c'était pour lui alors tu lui expliques
7. Bachir : est-ce que tu veux bien m'excuser
8. P : tu vois apparemment il est fâché explique lui ce qui s'est passé
9. Bachir : j'l'ai pas dit à toi
10. P : S tu as entendu ce qu'il a dit
11. Bachir : j'l'ai pas dit à toi S
12. S : si il a dit moi (ici/si ?) Bachir il a dit moi

L'attitude extrêmement attentive de S (et en général de toute la classe) pendant ces échanges montre qu'il a compris leur enjeu en termes de vie de classe. D'après les récits des deux enseignantes, S a dès la rentrée été souvent pris à partie car il avait, les premiers mois, un comportement jugé agressif par ses camarades. Au moment où nous avons commencé nos observations, non seulement les plaintes étaient moins fréquentes mais nous avons aussi vu plusieurs camarades le défendre spontanément lorsque Bachir, la semaine suivante, a accusé S de lui avoir donné une claque.

2.5 L'émergence d'une conscience d'apprentissage et l'entrée dans la communauté des locuteurs francophones
Le refus de voir son plurilinguisme thématé dans les interactions de la classe peut être éclairé par des échanges qui se sont déroulés en dehors de la classe et où S a eu l'occasion de dire ou de ne pas dire son rapport aux langues et à l'apprentissage. Lors de l'entretien que nous avons organisé avec ses enseignantes et une interprète pour expliquer aux parents de S le sens des observations que j'avais commencées et solliciter de leur part l'autorisation d'enregistrer, j'ai naïvement demandé à S s'il avait l'impression d'avoir fait des progrès depuis son arrivée en France. Comme il ne répondait pas, l'interprète a traduit et S, toujours muet, s'est serré contre sa mère avec un sourire gêné. Ma question ne faisait visiblement pas sens pour lui. Au début du mois de juin, deux élèves arméniens tout à fait débutants sont arrivés dans l'école. Les cours pour élèves allophones ont été réorganisés. Nora, plus âgée, originaire d'un pays d'Afrique francophone et scolarisée en France depuis plus de dix-huit mois à ce moment-là, a quitté le cours. S s'est retrouvé en position de « locuteur expert » par rapport à ses deux nouveaux camarades. L'enseignante en charge de ces cours de français langue seconde m'a raconté qu'au début du premier cours avec les deux élèves arméniens, S lui avait glissé dans un premier temps à l'oreille avec un grand sourire : « ils sont comme moi » puis, à la fin du cours « ils savent pas parler français ». J'ai assisté au deuxième cours avec ces deux élèves arméniens. Lorsqu'a retenti la sirène d'un camion de pompier, l'enseignante saisi l'occasion d'introduire et/ou rappeler un peu de vocabulaire. S s'est alors lancé dans le récit d'une intervention de pompier à laquelle il avait assisté la veille. La complexité et la longueur de son récit tranchaient fortement avec les interventions courtes que j'avais entendues jusque-là de sa part. S a ainsi exclu les deux enfants arméniens de l'échange pour former, momentanément, une communauté d'interlocuteurs francophones avec son enseignante et moi-même.

Ce que nous révèlent les discours (et silences) de S c'est que, seul élève non francophone dans l'école jusqu'à l'arrivée des deux élèves arméniens, il a eu des difficultés à se constituer une « échelle » lui permettant de mesurer l'évolution de sa compétence langagière. L'arrivée des deux enfants non-francophones rend tangibles pour S des « échelons » inférieurs à celui qu'il a atteint à ce moment-là sur l'échelle de la compétence langagière en français. Cet événement lui rappelle probablement l'état d'isolement linguistique dont il est sorti. Par les deux commentaires qu'il fait sur ses camarades fraîchement arrivés et par le récit qu'il adresse à ses deux partenaires francophones, il montre qu'il est capable, à ce moment-là de l'année, de concilier son identité de non-natif, d'apprenant et de membre de la communauté francophone. Dans cet espace protégé qu'est celui de la classe de soutien linguistique, il va pouvoir se catégoriser à la fois « comme eux », en se sentant moins seul dans ses difficultés face au français mais aussi comme un locuteur francophone capable de conduire un récit et d'être compris de ses interlocuteurs natifs.

3. Un travail d'appropriation discret :

S'il participe activement aux interactions didactiques dans les séances d'apprentissages mathématiques ou de lecture-écriture, c'est le plus souvent pour répondre à des questions de l'enseignante et ses interventions se limitent donc à des réponses d'un ou deux mots « prises en sandwich » entre la question et l'évaluation de l'enseignante (cf. structure de l'échange ternaire étudiée par Sinclair et Coulthard, commentée notamment dans Bange 1992). Nous avons vu, dans l'extrait 1, un exemple de prise de parole plus complexe, lors d'une discussion de retour de récréation. S'il y a bien stratégie de communication de la part de S pour convaincre de sa bonne foi en 12, il n'y a pas de stratégie d'apprentissage (pas de prise par exemple sur la donnée de Bachir qui en 11 reprend le verbe « dire » accompagné de la préposition à) probablement parce que l'enjeu communicatif est trop fort pour que S puisse dégager cette « attention particulière » nécessaire pour qu'une stratégie d'apprentissage soit « en partie poursuivie pour elle-même » et puisse ainsi avoir pour résultat « l'acquisition » de nouveaux moyens de communication en L2 (BANGE 1992 : 64). Entre les interactions où, pour faire son métier d'élève, S n'a besoin de participer à l'échange qu'avec quelques mots isolés et les interactions où toute sa personne étant impliquée, la priorité est donnée à la poursuite de l'objectif communicatif, ne laissant pas de place à un quelconque travail métalinguistique, on peut se demander quelles sont les interactions d'une journée d'école qui favorisent l'engagement de S dans une exploration et un développement de sa compétence langagière.

3.1. En deçà et au-delà de la zone de proche développement⁶ :

WILLETT (1995 : 481) note, dans la classe qu'elle a observée, qu'après quelques semaines, un observateur extérieur n'est plus en mesure de distinguer les enfants nouvellement arrivés des enfants anglophones parce que « The ESL children were required to complete the same tasks, follow the same rules, and use the same materials as fluent speakers »⁷. Il en est souvent de même pour S. Cependant, son attention se relâche parfois complètement dans des interactions qui passionnent ses camarades mais pour lesquelles il lui manque des connaissances à la fois référentielles et linguistiques pour suivre, ne serait-ce que globalement, les échanges qui se développent. Il en est ainsi pour certains échanges de préparation de la classe verte ou de préparation d'une rencontre sportive inter-écoles. Pendant ces échanges, S semble « rêver ». Le contraste est important avec les activités rituelles auxquelles nous avons déjà dit que S participe activement. A la fin de l'année scolaire, il est même plus performant que certains camarades pour le rituel de la date qui consiste à dire, dans un format de phrase imposé, la date de la veille, la date du jour et la date du lendemain. Si l'apprentissage de ces phrases a probablement contribué, dans les premiers mois, au stockage de « formules » dont on sait qu'elles sont une des étapes de l'acquisition chez les enfants, il semble bien qu'à la fin de l'année, sa participation enthousiaste à ces activités, n'ait plus qu'une fonction socialisante.

Entre les interactions qui dépassent sa capacité langagière parce que les thématiques qui y sont développées sont trop déconnectées du contexte immédiat de la classe ou des thèmes récurrents de la classe et les interactions très ritualisées qui, en fin d'année scolaire, ne demandent plus de S que des interventions situées en deçà de sa zone de proche développement, il existe toute une gamme d'interactions qui sont l'occasion pour S d'explorer des micro-systèmes de son interlangue.

3.2 Les interactions de jeu :

Lorsqu'ils ont fini une activité et que l'enseignante est occupée avec les CE1, les élèves de CP ont le droit de faire des jeux de sociétés. S est souvent à l'initiative de parties d'échecs ou d'autres jeux type domino. Ces situations réglées, où les enjeux sont immédiats, à la fois réels et limités constituent un espace propice à des activités langagières d'appropriation. Ainsi, le 20 juin, lorsque sa camarade lui mange un pion dans une partie d'échec en disant « eh ben bye bye », il en mange un à son tour en répétant ce qu'il a saisi de la formule ; « eh bye bye bye ». Plusieurs fois, installant ses pions blancs (sa couleur de prédilection) pour une partie d'échec, il commente l'absence d'un pion qui a été remplacé dans la boîte par un pion différent de ceux du jeu mais de couleur noire. Le 30 mars, il dit en plaçant ce pion : « est pas blanc ». Le 1^{er} juin il est engagé dans un jeu de cartes avec Amal qui essaie en vain de lui faire sortir de ses cartes celles qui ont un petit logo avec une maison rouge. Elle lui demande s'il en a encore, rappelle qu'elle en a mise une, et insiste sur le fait qu'elle-même n'en a

6 Rappelons que ce concept élaboré par VYGOTSKI est défini comme ce que l'enfant « sait faire aujourd'hui en collaboration » et qu'il « saura faire demain tout seul ». Cette zone, qui « détermine les possibilités d'apprentissage » (VYGOTSKI 1997 : 355-356) est délimitée par un seuil inférieur (en deçà duquel se trouve ce que l'enfant sait faire tout seul) et un seuil supérieur au-delà duquel se trouve ce que l'enfant ne peut pas encore faire, même avec l'aide d'un adulte.

7 « On demandait aux enfants « anglais langue seconde » la même chose qu'aux enfants experts linguistiquement : ils réalisaient les mêmes tâches, suivaient les mêmes règles et utilisaient le même matériel. »

plus et que lui en a forcément d'autres. S veut bien admettre qu'il a des cartes avec des maisons mais pas avec des « maisons rouges »

Extrait 2. Jeu, temps libre 1^{er} juin.

1. A : moi j'en ai plus avec le petit truc rouge en bas
2. S : X
3. A : X maison ptites maisons rouges en bas là toi t'en as plein toi tu sais X (combien ?) j'en vois moi là y a des petites maisons rouges
4. S : là y a des petites maisons ça ça ça
5. A : regarde les petites maisons rouges
6. S : Oui mais j'ai pas rouge moi là
7. A : Moi j'en ai qu'un
8. S : *< passe en revue tranquillement ses cartes les unes après les autres >* mais ça : euh **l'est pas + rouge+ ça l'est pas rouge + ça l'est pas rouge + ça l'est c'est pas rouge + ça c'est pas rouge + ça c'est pas rouge**

Outre la répétition en 4, qui est peut-être la manifestation d'une saisie, il nous semble intéressant de nous arrêter sur la série d'auto-reprises de l'intervention 8. L'auto-reformulation qui intervient est très frappante car elle correspond à une modification vers plus de conformité à la norme linguistique et n'est pas sans rappeler l'auto-étayage évoqué par Pallotti (2005 : 115). Il faut noter cependant que rien dans l'intonation ne semble indiquer un travail d'auto-réparation. Rien ne permet bien entendu d'affirmer que le réajustement vers la norme linguistique est le fruit d'un travail conscient mais ces trois extraits, parmi de nombreux autres que nous ne pouvons citer, attestent d'une activité langagière intense pendant les moments de jeu. On pourrait rapprocher ces séquences d'autres extraits d'interactions assez ludiques où S semble explorer des zones instables de son interlangue.

Le 23 mars, S, en allant se ranger pour la récréation, dit avec satisfaction « bibliothèque moi + + bibliothèque ». Il évoque ainsi pour lui-même la petite bibliothèque de 14 livres, dénommée ainsi par l'enseignante, que cette dernière lui a fait constituer à côté de son bureau lors de la correction collective d'un problème de mathématiques où il fallait retrancher 5 livres à 14 livres. Le 30 mars, S est de service. Chacune des tâches qui lui incombent devient l'occasion d'une activité langagière. Avant de poser une feuille devant chacun de ses camarades il dit « une feuille » (parfois accompagné du prénom du camarade). Lors d'une autre distribution, il se réserve pour la fin et dit avec malice quelque chose approchant de « qui c'est qui n'en a pas⁷ », puis il répète sa formule en s'approchant du bureau de la maîtresse pour y poser la dernière feuille. Un peu plus tard dans la même matinée, il ramasse les cahiers et prononce à chaque fois le nom de l'enfant (ce qui n'est pas l'usage). Lorsqu'il arrive à lui il dit théâtralement « et moi »⁸.

Ce qui est commun à ces interventions langagières, outre qu'elles sont l'occasion pour S d'explorer différentes formes d'ancrage énonciatif s'appuyant sur des marques de 1^{ère} personne, c'est leur caractère non-nécessaire, quasiment gratuit et donc non-risqué. On ne peut considérer ces productions langagières comme du langage égocentrique même si elles n'ont pas de destinataire clair. En effet, le simple fait qu'elles se fassent en français manifeste qu'elles participent d'une pratique langagière sociale. Certes rien ne garantit que ces pratiques langagières permettront un rapprochement de la compétence linguistique de S vers celle de locuteurs natifs mais il est difficile de ne pas voir dans ce rapport gratuit, ludique à la langue et en même temps assez ciblé du point de vue des micro-systèmes mis en œuvre, quelque chose qui s'apparente à une stratégie d'apprentissage. On voit donc que l'analyse des liens entre stratégies d'apprentissage et stratégies de communication qui présentait « la prise de risque » comme « une condition nécessaire pour que le locuteur non-natif devienne un candidat apprenant » (Bange 1992 : 67) demande à être nuancée.

3.3. L'exploration systématique des emplois d'un item :

Dans un contexte moins ludique, avec des enjeux communicatifs immédiats, mais de manière tout aussi (voire plus) systématique, S explore les emplois possibles de la formule « ou quoi » les 08 et 09 juin (extraits 3 et 4 ci-dessous). Ces trois occurrences rapprochées de « ou quoi » nous montrent d'une part qu'il a correctement identifié la formule et qu'il est capable de la restituer, d'autre part que les conditions d'emploi de cette formule ne

⁸ On est tenté de rapprocher ces énoncés du commentaire qu'il fait le même jour alors qu'il a commencé un jeu de construction avec Amal (qui n'était pas censé être un jeu de compétition au départ). Une première fois il déclare « voilà » suivi rapidement de « ma fini » puis, montrant les deux constructions : « toi deuxième ma premier ». Ces énoncés se rapprochent des précédents du point de vue des micro-systèmes de l'interlangue explorés même s'ils s'en éloignent par le fait qu'ils ont un destinataire clair.

sont pas clairement fixées puisque il n'y a que dans l'intervention 1 de l'extrait 3 qu'elle soit vraiment conforme à un usage de natif.

Extrait 3 preparation classe verte - 08 juin

<S cherche à attirer l'attention de sa voisine absorbée dans un cahier. Il l'appelle.>

1. S : Amal Amal Amal tu me comprends pas ↗ Tu me comprends pas⁹ ↗ Tu me comprends pas **ou quoi**
↗

<Quelques minutes plus tard : S est retourné vers une voisine assise derrière lui. La maîtresse fait l'appel, lorsqu'elle arrive à son nom, elle insiste sur son nom.>

2. S : oui j'ai dit oui =

3. P : = d'accord mais je t'appelle aussi pour que + tu te +

4. A : retourne

(...)

7. S : pourquoi

8. P : parce qu'en classe S rappelle-moi la règle

9. S : travaille **ou quoi**

10. P : on travaille oui

Extrait 4 : corrections - 09 juin

Les élèves travaillent en autonomie pendant que P. vérifie les papiers pour la classe verte.

S <à la cantonade proche ou pour lui-même> « moi j'ai fini **ou quoi** »

On pourrait simplement conclure à une surgénéralisation de l'emploi de « ou quoi », auquel S semble attribuer une fonction communicative assez large, proche de celle de « n'est-ce pas ». Cependant, S utilise trois fois la formule sur les trois heures d'enregistrement effectuées ces deux jours là, mêlant prise de risques réelle (notamment dans l'intervention 10 de l'extrait 2 où les risques ne sont pas seulement de l'ordre du malentendu) et exploration plus proche des formes de langage quasiment auto-adressé évoquées en 3.2. Ceci nous invite à conclure à un « travail » systématique de type stratégique.¹⁰

4. Quand le métier d'élève et le métier d'apprenant de langue se rencontrent : les identités réconciliées

Nous avons montré quelques aspects des difficultés que rencontrait S à assumer son statut d'élève plurilingue (dénis de sa compétence en albanais). Nous avons fait l'hypothèse que ce refus tenait probablement au fait que son statut d'élève plurilingue convoquait sans doute à ses yeux de manière impérieuse une autre dimension de son identité qu'il ne voulait pas voir thématifiée dans l'échange, à savoir celle d'élève non-francophone, d'élève apprenant de français, d'élève moins expert en français. Nous avons vu aussi que ces dénis n'empêchaient pas S de développer sa compétence langagière en français et nous avons étudié quelques uns des lieux interactionnels qui semblent contribuer à ses apprentissages langagiers. Nous voudrions terminer cette étude par un extrait de l'enregistrement recueilli lors de notre avant dernière visite dans la classe. Ce jour-là, c'est Bachir, figure importante du groupe d'élèves de CE1, qui est chargé de lire le menu. Après 8 échanges d'étayage pour aider Bachir à lire le mot « rillettes », K intervient, interrompant l'enseignante :

Extrait 5 : lecture menu - 08 juin 2006 –

1. K : =moi je sais c'que c'est d'la rilette

2. **S : moi non moi non + + moi non**

3. As + P : <brouhaha>

4. P : en même temps que Bachir parle bien sûr vous écoutez aussi einh ?

5. **S : moi non ↗ je com**

6. P : tu sais c'que c'est des rillettes=

7. **S : = non**

⁹ L'intonation et le contexte permettent de faire l'hypothèse qu'il veut en fait lui demander si elle l'entend.

¹⁰ Faut-il préciser que cette densité nous semble d'autant plus forte que dans le contexte de la classe, les interventions de S dépassent rarement la quinzaine par heure.

L'intervention de K en 10, qui catégorise « en creux » une partie de la classe, et en tout cas Bachir¹¹, comme ne sachant pas ce que sont les rillettes, permet à S de se catégoriser à son tour comme ne sachant pas non plus (*moi non* répété trois fois). Certes, il y a dans ce passage une ambiguïté sur ce qui est inconnu des élèves (le mot et/ou son référent) mais il est remarquable que S se saisisse de cette ambiguïté pour dire, pour la première fois dans notre corpus, qu'il ne connaît pas un mot. Savoir dire que l'on ne sait pas fait partie des compétences du métier d'élève et il est beaucoup plus facile à « avouer » lorsqu'on sait qu'on n'est pas seul dans ce cas. Dans ce contexte particulier, qui intervient au mois de juin, S, qui a acquis une certaine assurance langagière, semble trouver moyen de concilier son identité d'élève de la classe de CP-CE1 et son identité d'apprenant de langue.

Construire sa place dans les échanges d'une classe d'élèves francophones lorsqu'on est le seul élève allophone n'est certes pas tâche facile. La fréquentation ponctuelle des cours spécifiques pour élèves non-francophones permet de se catégoriser légitimement comme « apprenant de langue », de percevoir sa progression, grâce notamment à l'arrivée d'autres élèves tout à fait débutants en français et de s'engager dans des interventions longues grâce au cadre spécifique de cette classe, à la fois plus « sécurisée » et plus ouvert aux décrochements métalinguistiques que celui d'une classe ordinaire. Cependant, l'étude des interactions en classe ordinaire révèle des occasions multiples pour l'enfant allophone de coupler apprentissages scolaires, socialisation scolaire et socialisation langagière. La richesse de l'articulation entre ces différentes formes d'engagements dans l'échange esquissée par cette étude invite à poursuivre l'observation de ce mode d'intégration scolaire des enfants nouvellement arrivés.

ARDITTY, Jo (2005), « Approches interactionnistes : exemples de fondements théoriques et questions de recherche », *Le Français dans le Monde, Recherches et Application*, Les interactions en classe de langue.

BANGE, Pierre (1992), « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles » *AILE* 1, 53-58.

GAJO, Laurent et MONDADA, Lorenza (2000), *Interactions et acquisitions en contexte*, Fribourg, Editions universitaires de Fribourg.

PALLOTTI, Gabriele. (2005), « Variations situationnelles dans la construction des énoncés en L2 : le cas des autorépétitions », *AILE* 22, Interaction et diversité des conduites d'apprentissage.

RIVIERE, Véronique (2005), « Aujourd'hui nous allons travailler sur... », *Le Français dans le Monde, Recherches et Application*, Les interactions en classe de langue.

VASSEUR, M.T. (2003), « En CLIN, l'apprentissage du français passe par la socialisation langagière, *LINX*, 49, *Acquisition et communication en langue étrangère* : *Interlangue et communication exolingue / endolingue*, Nanterre, 125-140.

VYGOTSKI, Lev S (1997), *Pensée et langage*, La dispute, Paris.

WILLETT, Jerri (1995), «Becoming First Graders in an L2 : An Ethnographic Study of L2 socialization », *TESOL Quarterly* Vol. 29, 473-503.

This ethnographic report describes the participation of S, a seven year old non-native speaker child, in his daily classroom interactions of his class. Data were collected over five months in the "ordinary" classroom where he was "immersed" as well as in the "special needs" course he follows a few hours a week with other non-native pupils. The study aims at showing how the development of his communicative competence (or more widely, his "L2 socialization) compete with and/or help, and/or is helped by the development of other learnings and of his school socialization.

¹¹ Il est possible que le fait que Bachir ne mange pas de porc à la cantine contribue à la réaction de K. qui devine peut-être un lien entre cette pratique alimentaire et la méconnaissance de cet aliment.

Key words : L2 socialization, scholar socialization, scholar learnings, L2 communicative competence, L2 acquisition.

Cette recherche ethnographique s'appuie sur des observations et sur des enregistrements effectués régulièrement pendant cinq mois, dans une école où un enfant allophone était accueilli, principalement dans une classe « ordinaire » et quelques heures par semaine dans une classe d'intégration. L'étude cherche à comprendre comment se complètent ces deux modes de scolarisation et surtout comment, dans la classe ordinaire, le développement des apprentissages scolaires, la socialisation scolaire et la socialisation langagière de l'informateur se complètent, entrent parfois en concurrence et génèrent des formes diverses d'engagement dans les échanges de la classe.